



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

DAHLBACKA, JUHANI & KERÄNEN, HENNA

FILOSOFIAN OPETUSKOEILU PERUSKOULUN 6. LUOKALLA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kajaanin opettajankoulutusyksikkö

Luokanopettajan koulutus

2013



Luokanopettajankoulutus		Tekijä Dahlbacka Juhani & Keränen Henna	
Työn nimi Filosofian opetuskokeilu peruskoulun 6. luokalla			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Toukokuu 2013	Sivumäärä 96
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa käsitellään lapsille suunnattua filosofian opetusta peruskoulussa. Pedagoginen filosofia eroaa perinteisestä oppisisältöjä painottavasta filosofian opetuksesta ja perustuu dialogisuuteen, konstruktivismiin ja oppilaslähtöisyyteen.</p> <p>Tutkielman ensimmäisessä teorialuvussa tarkastellaan filosofian ja lapsen käsitteitä, lapsille suunnatun filosofian opetuksen tavoitteita, ajankohtaisuutta ja sovellettavuutta suomalaiseen peruskouluun. Toisessa teorialuvussa esitellään M. Lipmanin kehittämä filosofisen tutkivan yhteisön pedagogiikkaa ja käydään läpi filosofian opetukseen liittyviä käytännön periaatteita. Tarkemmin käsitellään tekstin, kysymysten ja keskustelun fasilitoinnin merkitystä filosofisen tutkivan yhteisön rakentumisessa.</p> <p>Tutkimustehtävänä on suunnitella ja toteuttaa filosofian opetuskokeilu filosofisen tutkivan yhteisön periaatteiden mukaisesti. Tutkijoiden tavoitteena on saada kokemus filosofian opettamisesta ja syventää pedagogista osaamistaan. Erityisesti haetaan vastauksia kolmeen kysymykseen:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Miten lastenkirjallisuudesta valikoidut tekstit sopivat filosofian opetukseen perusopetuksen 6. luokalla?2. Millaisia kysymyksiä oppilaat laativat oppitunneilla lastenkirjallisuudesta valittujen tekstien pohjalta?3. Millaisilla toimilla opettaja ja oppilaat edistävät keskustelun kulkua filosofisessa tutkivassa yhteisössä? <p>Tutkimuksen menetelmäpohjana on toimintatutkimus, ja sen tutkimusote on laadullinen. Tutkimuksen taustafilosofiaa kuvailevat parhaiten kriittinen teoria ja konstruktivismi, joissa yhdistyvät todellisuuden suhteellisuus, tiedon hankkiminen tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksen tuloksena ja heidän vaikutuksensa tuloksiin. Tutkijat ovat myös olleet aktiivisesti mukana kaikissa tutkimuksen vaiheissa.</p> <p>Opetuskokeilu toteutettiin tammikuussa 2013 eräässä kainuulaisessa alakoulussa kuudennessa luokassa. Tutkimukseen osallistuivat kaikki luokan 21 oppilasta ja heidän oma opettajansa. Jokaisen tunnin aluksi oppilaat lukivat tutkijoiden lastenkirjoista valitseman tekstikatkelman, jonka pohjalta he laativat kysymyksiä ja äänestivät niistä keskusteluun kiinnostavimman. Kerätystä aineistosta analyysiin on valittu oppilaiden laatimat kysymykset ja kahdeksasta luokkakeskustelusta kaksi.</p> <p>Kysymysten analyysi eteni vaiheittain. Ensin kaikki 139 kysymystä lajiteltiin neljään ryhmään: suljetut tekstiin perustuvat, avoimet tekstiin perustuvat, suljetut älyyn perustuvat ja avoimen älyyn perustuvat. Kysymyksistä huomattava osa (80 %) asetui avoimiin ryhmiin. Tämä osoittaa, että oppilaat olivat harjaantuneet tekemään avoimia kysymyksiä. Seuraavaksi kysymysaineistosta otettiin tarkasteluun filosofiset kysymykset, jotka jaoteltiin filosofian osa-alueisiin. Kysymysten tarkastelu nosti esille puutteita tekstivalinnoissa. Lopuksi nostettiin esille keskusteluun äänestetyt kysymykset.</p> <p>Luokkakeskusteluista analyysiin valittiin kaksi, joista ensimmäinen on luokan oman opettajan ja jälkimmäinen toisen tutkijan ohjaama. Keskustelut litteroitiin ja niistä etsittiin sekä opettajan että oppilaan toimia, joilla keskustelua vietiin eteenpäin. Aineiston tarkastelun perusteella opettajalla on paljon valtaa siihen, eteneekö keskustelu filosofiseen suuntaan.</p> <p>Yhtä luokkaa tutkimalla saavutettu tieto ei riitä yleistysten tekemiseen. Laadulliseen tutkimukseen liittyvät lisäksi tutkimustilanteiden ainutkertaisuus, todellisuuden suhteellisuus ja tutkijan subjektiivisuus, jotka tekevät tulosten yleistettävyyden hankalaksi. Tutkimuksella voidaan kuitenkin nähdä olevan arvoa filosofian opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, koska prosessi on kuvattu kattavasti ja kokeilun heikkoudet on kuvattu parannusehdotuksineen.</p>			
Asiasanat filosofinen tutkiva yhteisö, opetuskokeilu, pedagoginen filosofia, toimintatutkimus			

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	1
2	FILOSOFIA, LAPSI JA KOULU	4
2.1	Filosofian käsitteen määritelmiä	5
2.2	Filosofinen lapsi	8
2.3	Filosofian opetuksen tavoitteet	13
2.4	Filosofian opetuksen ajankohtaisuus	16
2.5	Pedagoginen filosofia ja suomalainen peruskoulu	18
3	FILOSOFINEN TUTKIVA YHTEISÖ	24
3.1	Filosofisen tutkivan yhteisön lähtökohdat	25
3.2	Teksti tutkivan yhteisön innoittajana	26
3.3	Kysymykset tutkivan keskustelun perustana	30
3.4	Tutkivan yhteisön fasilitointi	32
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	35
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	38
5.1	Tutkimuksen taustafilosofia	38
5.2	Toimintatutkimus	41
5.3	Tutkimuksen luotettavuus ja hyvä tieteellinen käytäntö	43

6	FILOSOFIAN OPETUSKOKEILUN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS	47
6.1	Oppitunnin rakenne	47
6.2	Oppimateriaalin suunnittelu, valinta ja laadinta	49
6.3	Aineistonkeruu tutkimusluokassa	54
7	FILOSOFIAN OPETUSKOKEILUN ARVIOINTI	56
7.1	Kysymysaineiston analyysi	57
7.1.1	Kaikkien kysymysten analyysi	57
7.1.2	Filosofisten kysymysten analyysi	61
7.1.3	Keskusteluun äänestettyjen kysymysten analyysi	63
7.2	Keskusteluaineiston analyysi	65
7.2.1	Opettajan ja oppilaan toimet filosofisessa keskustelussa	65
7.2.2	Keskustelu tekstistä Korppu ja Joonatan	68
7.2.3	Keskustelu tekstistä Hullut teekutsut	75
7.3	Kehitysehdotuksia filosofian opetuskokeiluun	79
8	POHDINTA	84
8.1	Opetuskokeilun arviointia	84
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	86
8.3	Pedagoginen filosofia ja suomalaisen peruskoulun tulevaisuus	88
	LÄHTEET	91

1 JOHDANTO

Filosofian ja kasvatuksen yhteinen historia on pitkä (Juuso 2007; Lipman 1988). Tästä huolimatta filosofian asema nykykoulussa on kiistanalainen ja marginaalinen (Cam 2008). Suomessa sitä on opetettu vuosia lukiossa, mutta kyseessä on ollut käytännön elämästä irrallinen ja tietokeskeinen kokonaisuus, jossa painottuvat filosofian historian ja klassikoiden tuntemus (Tomperi 2008, 13). Filosofiaa on totuttu pitämään akateemisenä tiedonalana, jossa opilliset sisällöt ovat saaneet suuremman merkityksen kuin itse filosofointi. Filosofialla ei ole nähty paikkaa tavallisen ihmisen elämässä. Matthew Lipmanin Filosofiaa lapsille -ohjelman lähtökohdat ovat toisaalla. Lipman ymmärtää filosofoinnin arkipäiväisenä pohdiskeluna, johon jo pienillä lapsilla on edellytykset. (Lipman 1988.)

Lapsille ja nuorille suunnatussa pedagogisessa filosofiassa tärkeää ei ole opinalan akateeminen tuntemus tai filosofian sisältöjen ja historian opettelu. Sen keskiössä on oppilaslähtöinen reflektiiviseen ajatteluun ja dialogiin perustuva toiminta. Pedagoginen filosofia on nähty mahdollisuutena tuoda ajattelun taidot osaksi koulua (Lipman 2003). Lisäksi sen on väitetty edistävän demokraattisessa yhteiskunnassa välttämättömiä kansalaistaitoja (Nussbaum 2010). On myös esitetty, että koulun pitäisi tarjota tila ja aika pohtia filosofisia kysymyksiä, jotka koskettavat tavalla tai toisella jokaisen elämää. Suorittamiseen, vertailuun, keskinäiseen kilpailuun ja mittaamiseen perustuva koulu ei tähän kykene, vaan pikemminkin tappaa oppilaiden luontaisen uteliaisuuden ja halun oppia. (Tomperi & Juuso 2010.)

Viime vuosina huomio aihetta kohtaan on lisääntynyt niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Kasvanut mielenkiinto on nähtävissä julkaistujen oppimateriaalien ja aihepiirin koulutusten määrässä ympäri maailmaa. (Vansieleghem & Kennedy 2011, 171.) Vuonna 2007 Unesco julkaisi huomionarvoisen raportin *Filosofia, vapauden koulu*. Siinä käsitellään filosofian opetuksen tilaa ja näkymiä aina päiväkodista korkeakouluasteelle saakka. (Unesco 2007.) Osittain Unescon raportin innoittamana vuonna 2010 joukko johtavia suomalaisia filosofejia, kasvatus- ja yhteiskuntatieteilijöitä sekä muiden alojen asiantuntijoita allekirjoitti Opetushallituksen tuntijakotyöryhmälle laaditun ehdotuksen filosofian opettamisesta peruskoulussa. Kannanotossa esitettiin filosofian lisäämistä perusopetukseen omana erillisenä oppiaineenaan sekä kriittisen ajattelun taitoihin kannustavien opetusmuotojen käyttöä opetuksessa yleensä. (Tomperi & Juuso 2010.)

Teoreetikot uskovat erityisesti filosofian edellytyksiin edistää kognitiivisten taitojen kehitystä, varsinkin kriittistä ajattelua ja päättelyn taitoja (Lipman 2003). Filosofian opetuksen väitettyjä hyötyjä on tutkittu myös empiirisesti. Trickey ja Topping (2004, 371) mainitsevat kontrolloituja tutkimuksia tehdyn seuraavilla painotuksilla: looginen päättely, luetun ymmärtäminen, matemaattiset kyvyt, itsetunto, kuuntelun taidot, ilmaisullinen kieli, luova ajattelu, kognitiivinen kyky ja tunneäly. Nämä 30 vuoden ajalta tehdyt tutkimukset osoittivat Filosofiaa lapsille -ohjelman hyödyt usealla oppimisen osa-alueella (emt., 370–374). Lisäksi ohjelman takana oleva *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) luettelee verkkosivuillaan yhteensä noin sata tutkimusta, jotka käsittelevät Filosofiaa lapsille -ohjelman kognitiivisia, affektiivisia ja sosiaalisia vaikutuksia (Cebas & García Moriyón 2003).

Tässä tutkielmassa keskitytään aihealueen pioneerien, erityisesti Matthew Lipmanin ja Gareth Matthewsinkin kirjalliseen tuotantoon aina 1970-luvulta lähtien. Lisäksi käsitellään myös kirjoituksia aihepiiriä viime vuosina tutkineilta ansioituneilta tieteentekijöiltä. Heistä on syytä mainita erikseen Maughn Gregory, Karin Murris, David Kennedy, Thomas Wartenberg ja Philip Cam. Koska tutkielmaan liittyy filosofian opetuksen arviointi suomalaisen peruskoulun yhteydessä, tarkasteluun otetaan myös aihealueen kotimaista kirjallisuutta. Jussi Kotkavirta, Tuukka Tomperi, Timo Laine, Pentti Moilanen ja Hannu Juuso ovat kukin tehneet merkittävää työtä filosofian opetuksen, siihen liittyvien

sovellutusten ja oppiaineen didaktiikan kehittämiseksi parin viime vuosikymmenen aikana (Kotkavirta 1995; Tomperi & Juuso 2008).

Tutkielman teoreettinen osuus koostuu kahdesta pääluvusta, joista ensimmäisessä pohditaan filosofian ja lapsen monitulkintaisia käsitteitä. Lisäksi siinä arvioidaan filosofian opetuksen tavoitteita ja soveltuvuutta suomalaiseen perusopetukseen. Teoriaosan jälkimmäinen luku puolestaan esittelee filosofisen tutkivan yhteisön pedagogiikan. Tarkastelu viedään siis lähemmäs luokkahuonetta ja opettajan käytännön työtä.

Tutkielman empiiriseen osaan liittyy toimintatutkimuksellinen opetuskokeilu, joka suunnitellaan ja toteutetaan teoriaosassa esitetyt periaatteet huomioiden. Kokeilun avulla pyritään selvittämään niitä mahdollisuuksia ja ongelmia, joita kokemus filosofian opettamisesta käytännössä nostaa esille. Opetuskokeilussa keskeistä on oman ammattitaitomme syventäminen tulevana luokanopettajina. Lisäksi opetuskokeilun pohjalta pyritään pohtimaan ja ratkomaan teoriassa esitettyjä ristiriitaisia oletuksia filosofian opetuksesta, koskien varsinkin oppimateriaaleja sekä näkemystä opettajan roolista filosofisessa tutkivassa yhteisössä. Olemme myös kiinnostuneita opetuksen ja koulun kehittämisestä laajemmassa yhteiskunnallisessa mittakaavassa.

2 FILOSOFIA, LAPSI JA KOULU

Ajatus filosofian opetuksesta lapsille on kohdannut ymmärrettävää hämmennystä ja kiivastakin vastustusta (Gregory 2011). Tämä saattaa johtua vääristä käsityksistä, joita ihmiset liittävät filosofiaan ja sen opetukseen. Filosofian oppiaineen maine on vieras, jopa arveluttava (Brenifier 2008, 352; Cam 2008, 301). Tämän luvun tarkoituksena on kuvata joitain filosofiaan ja sen opetukseen liitettyjä yleisiä käsityksiä. Kaksi ensimmäistä lukua keskittyvät käsitteenmäärittelyyn. Luvussa 2.1 selvitetään, mitä filosofian monitulkintainen käsite pitää sisällään, ja perustellaan mitä sillä tarkoitetaan pedagogisen filosofian opetuksen ja tämän tutkielman ja yhteydessä. Luvussa 2.2 pohditaan, mitä lapsella ja lapsuudella tarkoitetaan. Lisäksi haetaan vastausta filosofian opetuksen kannalta välttämättömään kysymykseen lapsen edellytyksistä ajatella filosofisesti.

Luvun toinen keskeinen tarkoitus on selvittää, mitä pedagogisella filosofian opetuksella tarkoitetaan ja miksi filosofiaa pyritään juuri nyt niin pontevasti tuomaan osaksi jo pienten lasten opetusta. Luku 2.3 pureutuu pedagogisen filosofian päämääriin, tavoitteisiin sekä väitettyihin ja tutkittuihin hyötyihin, joista keskeisenä on pidetty ajattelun taitojen opettamista. Luvussa 2.4 tarkastellaan filosofian opetuksen ajankohtaisuutta ja globaalia asemaa. Luvussa 2.5 selvitetään puolestaan, miten filosofian opetus näkyy *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* ja miten se on sovitettavissa suomalaiseen kouluun. Lähemmän tarkastelun kohteeksi otetaan suomalaisen asiantuntijaryhmän vuonna 2010 laatima aloite ja kannanotto filosofian kouluopetuksen puolesta.

2.1 Filosofian käsitteen määritelmiä

Kysymykseen siitä, mitä filosofia oikeastaan tarkoittaa, on mahdotonta vastata tyydyttävästi. Kyseessä on ikiajat jatkunut kiistan aihe varsinkin filosofikunnan sisällä. Tästä huolimatta filosofian määrittely on tärkeää, erityisesti kun se tuodaan osaksi opetusta. Paradoksaalisesti kysymys on siis samaan aikaan mahdoton ja välttämätön. (Biesta 2011, 306.) Kirjaimellisesti filosofia voidaan ymmärtää viisauden rakastamisena. Sen etymologinen merkitys on kuitenkin laajempi ja viittaa uteliaaseen ja älylliseen toimintaan vailla aihepiiriin liittyviä rajoituksia. (Juuso 2007, 133.) Filosofia on käsitteitä ja niiden välisiä suhteita tutkiva tiedonala, jonka avulla voidaan paremmin ymmärtää ihmisluontoa sekä maailmaa, ja jolla on taipumus tarjota lopullisia selityksiä. Filosofia on yhtä lailla taide ja tiede, prosessi ja lopputulos. Sen perustukset voidaan nähdä ”hyvässä ajattelussa”. (Daniel & Auriac 2011, 416.)

Käsitteenä filosofia on moniselitteinen ja epämääräinen, eikä sen vapaamielistä käyttöä ole aina hyväksytty. 1990-luvulla käytiin filosofien keskuudessa väittelyä siitä, onko Filosofiaa lapsille -ohjelman kannustama pohdiskelu filosofiaa ollenkaan. Joidenkin mukaan filosofian harjoittaminen vaatii älyllistä kypsyyttä ja ensyklopedista tietoutta, jotka samojen tahojen mielestä puuttuvat lapsilta. (Brenifier 2008, 354; Daniel & Auriac 2011, 415–416.) Lasten filosofian myönnetään olevan pohdiskelevaa, mutta reflektiivisyys ei automaattisesti täytä filosofisen ajattelun kriteereitä (Tomperi & Juuso 2008, 47).

Filosofia oli antiikin Kreikassa paljon laajempi käsite kuin nykyään. Myöhemmin siitä on erkaantunut ja itsenäistynyt lukuisia tieteenaloja (Murrin 1997, 9). Nykyisin länsimaiseen filosofiaan katsotaan kuuluvan tietyt varsin vakiintuneet osa-alueet. Wartenberg (2009, 37–40) mainitsee seitsemän keskeistä filosofian alaluokkaa: metafysiikka, epistemologia, kielifilosofia, mielenfilosofia, etiikka, yhteiskunta- ja poliittinen filosofia sekä estetiikka. Seuraavassa käydään läpi kunkin edellä mainitun filosofian osa-alueen ominaispiirteet Wartenbergin (2009, 37–40) määritelmien ja esimerkkien pohjalta. Lisäksi käytetään apuna Murrinin (1997, 10) vastaavanlaista luokitusta, joka sivuuttaa kielifilosofian sekä yhteiskunta- ja poliittisen filosofian, mutta nostaa joukkoon logiikan ja kielellisen analyysin.

1. *Metafysiikka* käsittelee olemassaolon luonnetta. Metafyysikot pohtivat todellisuuden rakennetta. Metafyysisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi ”Vastaako näkyvä maailma todellisuutta?”, ”Ovatko värit, tuoksut, aika tai numerot vain heijastuksia ihmisen tavasta ajatella ja ymmärtää?” Perustavaa laatua oleva metafyysinen kysymys on ”Mikä kaikki on todella olemassa?”. (Wartenberg 2009, 38.) Metafyysiset kysymykset ovat niitä, joita empiirinen fysiikka ei kykene selittämään. Ne ovat myös kaikkein perimmäisiä filosofisia kysymyksiä. (Murre 1997, 10.)

2. *Epistemologia* eli tietoteoria keskittyy ihmistiedon luonteeseen. Epistemologit ovat perinteisesti skeptikoita, jotka kyseenalaistavat varman tiedon olemassaolon. Puhtain esimerkki epistemologisesta kysymyksestä on ”Mitä voimme tietää?” (Wartenberg 2009, 38.) Epistemologia käsittelee uskomuksen ja tiedon eroa (Murre 1997, 10).

3. *Kielifilosofia* on vasta 1900-luvulla eriytynyt filosofian osa-alue. Kielifilosofit uskovat, että kielen merkitys ihmisen ajatteluun on olennainen. He pohtivat esimerkiksi, onko kieli luonnostaan sosiaalista, ja määrääkö sen rakenne käsitystämme maailmasta niin, että eri kielet muovaavat käyttäjänsä maailmankuvaa eri tavalla. Kielifilosofiassa keskeinen kysymys on ”Miten kieli voi kertoa todellisuudesta?” (Wartenberg 2009, 39.)

4. *Mielenfilosofia* etsii vastausta mielen luonnetta koskeviin kysymyksiin. Se pyrkii selittämään kaikki henkiset ilmiöt, kuten ajatukset, tunteet ja tahdon. Mielenfilosofiaan liittyy perimmäinen kysymys ”Ovatko mieli ja ruumis erillisiä toisistaan?”. (Wartenberg 2009, 39.) Karin Murre (1997, 10) yhdistää mielenfilosofian ongelma-avaruuteen myös ihmismielen ja tietokoneen (eli tekoälyn) erottelun. ”Voivatko tietokoneet ajatella?” onkin yksi esimerkki mielenfilosofisesta kysymyksestä.

5. *Etiikka* tarkastelee ihmisen käytöstä ja pyrkiikin selittämään ihmisen kokeman moraalisesti oikeisiin asioihin velvoittavan tunteen. Etiikka hakee vastausta kysymykseen ”Miten meidän pitäisi toimia?” (Wartenberg 2009, 39.) Etiikkaan liittyvät läheisesti ’hyvän’ ja ’pahan’ käsitteet. Eettinen kysymys on siis myös ”Kuinka paljon pahaa pitää tehdä ollakseen paha ihminen?” (Murre 1997, 10.)

6. *Yhteiskunta-* ja *poliittinen* filosofia käsittelee samoja asioita kuin etiikka, mutta yhteiskunnan tasolla. Hallinnon oikeutus on sen pääkysymys.

7. *Estetiikka* hakee vastausta kauneutta ja taidetta koskeviin kysymyksiin, esimerkiksi ”Onko kauneus katsojan silmässä?”, ”Onko musiikin ja äänen välillä ero?” (Murrin 1997, 10) ja ”Mikä on taidetta?” (Wartenberg 2009, 38).

Filosofia on käsitteenä aika- ja kulttuurisidonnainen, ja se on saanut monenlaisia merkityksiä (Daniel & Auriac 2011, 416). Siinä missä Sokrateelle filosofoiminen tarkoitti kyseenalaistamista, oli se Aristoteleelle ihmettelyä ja Descartes’lle epäilyä. Esimerkkejä voisi täydentää kenellä tahansa filosofilla, ja jokaisen käsitys filosofiasta olisi aina hieman erilainen aikakauden ja kulttuurin mukaan. Yhteinen nimittäjäkin löytyy: filosofit Sokrates, Aristoteles ja Descartes pitävät kaikki filosofiaa eräänlaisena havahtumisena ja rationaalisen kriittisen ajattelun kehittymisenä. (Tomperi 2008, 56.) Näin ymmärrettynä filosofian sovittaminen lasten maailmaan ja opetukseen ei olekaan ehkä niin kaukaa haettua.

Filosofian yhteys kouluun, opetukseen ja oppimiseen on myös ikivanha. Filosofialla on usein nähty paikka sivistävän ja humanistisen kasvatuksen ytimessä (Tomperi 2008, 11). Sokraattisessa kyselyssä on keskeistä sama perusajatus kuin pragmatismissa ja konstruktivismissa, jotka ohjaavat nykyisiä kasvatusihanteita: oppiminen ei ole tiedon siirtämistä tietävältä aikuiselta tietämättömälle lapselle, vaan se on oppijan oman ajatteluprosessin siemen. (Daniel & Auriac 2011, 416.) Filosofiseen ajatteluun liittyy sekä kognitiivisia että metakognitiivisia sisältöjä: kognitiivista tai käsitteellistä sisältöä on perimmäisten käsitysten ja elämän ongelmien pohdiskelu, kun taas metakognitiivista sisältöä on henkilökohtaisen ajattelun ja järjelyn kehittäminen. (Fisher 2008, 160.) Michel Tozzi on erottanut seuraavat viisi filosofian opetuksen paradigmat (Millett & Tapper 2012, 548–549; Unesco 2007, 83–85):

1. dogmaattinen ja ideologinen paradigma, joka nostaa jonkin tietyn filosofisen opin tai aatteen absoluuttiseksi ja viralliseksi totuudeksi,

2. historiallinen ja traditioon perustuva paradigma, jossa filosofia koostuu historian merkittävimmistä ajatuksista, joiden vaalimista pidetään tärkeänä (sokraattinen dialogi, Platonin ideaoppi, Kantin kategorinen imperatiivi, jne.),
3. ongelmanratkaisun paradigma, jossa keskeistä on oppia filosofoimaan ihmettelyn ja kysymisen kautta,
4. demokraattinen ja keskusteleva paradigma, jossa edellisen tapaan oman ajattelun kehittyminen on keskiössä, mutta päämääränä on demokraattiseen kansalaisuuteen kasvaminen sekä
5. päätöksenteon ja eettisyyden paradigma, jossa päämääränä ei ole vain oppia ajattelemaan, mutta myös toimimaan oikein ja arvojen mukaisesti.

Murris (1997, 12) ymmärtää filosofian toimintana, jossa keskeistä on kysymysten nostaminen. Tämän näkökulman pohjalta filosofia painottaa lopullisten vastausten löytämisen sijaan itse prosessia, filosofointia. Se ei silti ole koskaan päämäärätöntä. Filosofiset käsitteet ovat myös keskeisiä ja yleisiä jokapäiväisessä elämässä. Jos palataan luvun alussa mainittuun käsitykseen filosofiasta viisauden rakastamisena, ei viisaus muodostu ainakaan muiden antamien vastausten ulkoa opettelusta; filosofia on toimintaa, jota kukaan ei voi tehdä toisen puolesta. (Emt., 12–23.)

2.2 Filosofinen lapsi

Pedagoginen filosofia nostattaa monenlaisia käytännön kysymyksiä liittyen esimerkiksi opetuksen toteuttamiseen, opettajan rooliin ja opettajankoulutuksen. Ennen niihin pureutumista on kuitenkin kyettävä vastaamaan kysymykseen lapsen taipumuksesta filosofiseen ajatteluun. Tämä kysymys herättää lukuisia pienempiä kysymyksiä, joista keskeisimmät liittyvät filosofian ja lasten väliseen suhteeseen sekä siihen, onko lapsen filosofinen ajattelu mahdollista tai edes toivottavaa. (Unesco 2007, 5–10.)

Filosofian ja lapsen suhteen ymmärtämiseksi on tarpeellista määritellä, mitä lapsella tarkoitetaan. Tämän hetkistä valtavirran mukaista näkemystä lapsesta heijastaa YK:n lainvoimainen *Lapsen oikeuksien sopimus*, jonka mukaan lapsi tarkoittaa ketä tahansa alle

18-vuotiaasta, ellei valtiollinen laki erikseen määrää aikuisuuden rajaa alemmaksi (United Nations 1989, 2). Sopimus voidaan nähdä paitsi pyrkimyksenä suojella lasta, myös lapsen äänen ja arvon tunnustuksena.

YK:n toimet lapsen aseman parantamiseksi ympäri maailman varsinkin Unescon ja Unicefin kaltaisten alajärjestöjen kautta on tapahtunut ajallisesti samoihin aikoihin kuin lapsitutkimuksen nousu. Lapsitutkimus kumpuaa samoista lähtökohdista kuin lähes yhtä nuori naistutkimuskin: marginaalissa olevien äänten tunnustamisesta ja valkoisen aikuisen miehen hegemonian kritiikistä. Filosofista lapsitutkimusta kutsutaan *lapsuuden filosofiaksi* ('the philosophy of childhood'). Se pohtii muun muassa lapsuuden olemusta, sitä mikä oikeastaan on lapsen ja aikuisen ero sekä missä määrin lapsuus on historiallinen ja kulttuurinen ajatusrakennelma. (Kennedy 2000, 2006.) Kennedy (2006) näkee lapsen ja lapsuuden jatkuvassa muutoksessa olevina käsitteinä, joiden merkitys on ymmärrettävä aina suhteessa aikaan ja kulttuuriin. *Lapsen oikeuksien sopimus* antaakin vastauksen vain siihen, mitä lapsella tarkoittaa tänä päivänä. Sen tarjoama lapsen määritelmä on lisäksi vain juridis-poliittinen (Unesco 2007, 5). Kronologiseen ikään perustuva määritelmä on tietenkin yksinkertaisempi kuin lapsen määrittäminen muunlaisinkin kriteerein, esimerkiksi kognitiivisen tason mukaan.

Lapsen ja filosofian suhdetta on pidetty pitkään ongelmallisena, jopa siinä määrin, että niiden kahden yhdistämistä keskenään on varottu (Lipman 1988, 13). Filosofialla on katsottu olevan turmeleva vaikutus lapsiin. Osa vanhemmista pelkää, että filosofia suojaisi heidän lapsiaan indoktrinaatiota vastaan, ja että pedagoginen filosofia yllyttää lapset kapinoimaan ja kyseenalaistamaan kotoa opittua arvomaailmaa. Joukko vanhempia on sitä mieltä, että oikean ja väärän opettaminen lapselle on vain kodin tehtävä. (Gregory 2011, 202.) Eettisestä näkökulmasta lapsia ei ole haluttu ehkä johdattaa elämän suurten ongelmien äärelle ja näin viedä pois heidän viattomuuttaan.

Siinä missä lapsia on haluttu suojata filosofialta, myös filosofiaa on varjeltu lapsilta. Tällä on pyritty säilyttämään filosofian arvokkuus. (Lipman 1988, 13.) Oppialan uskottavuuden menetys on ollut joidenkin akateemisten filosofien pelko, missä Gregory (2011) näkee puhtaan tieteen ja soveltavan käytännön välistä erottelua. Sharp on tulkinnut tämän myös miesvaltaisen filosofiyhteisön ja naisvaltaisen opettajakunnan keskinäiseksi ristiriidaksi

(emt. 2011, 202). Suuren yleisön keskuudessa filosofian maine on ehkä elitistinen, samaan aikaan kun filosofikunta on pelännyt tieteenalansa valtavirtaistumista ja popularisoitumista.

Vaikka länsimainen filosofia syntyi antiikin Kreikassa yli sata sukupolvea sitten alkumuotonaan aforismit, runous, dialogi ja draama, sen luonne muuttui varsin pian vain korkeasti koulutettujen rajatulle joukolle avoimeksi akateemiseksi opinalaksi (Lipman 1988, 11). Antiikin filosofeista Epikuros suositteli lasten tutustuttamista filosofiaan mahdollisimman varhain, toisin kuin opettajansa Aristoteles, joka piti lapsia liian kehittymättöminä siihen (Freese 1992, 35–36). Platonin puolestaan tiedetään esittäneen *Valtiossa* varoituksia liian varhain lapsen elämään tuodusta filosofiasta, koska se saattaa tehdä hänestä skeptisen, ristiriitoihin hakeutuvan ja nihilistisen. Vaikka varoituksia voi olla syytä arvioida itsessään, niistä ei kannata tehdä liian pitkälle vietyjä johtopäätöksiä Platonin näkemyksistä. Hänen tuotannostaan voi löytää myös useita nuorten kanssa käytyjä dialogeja (esim. *Lysis*). (Unesco 2007, 5.) Uudemman ajan filosofeista esimerkiksi Locke, Vico, Pestalozzi, Kant ja Hegel ovat osoittaneet varauksellista myötämielisyyttä lasten filosofian opetusta kohtaan (Juuso 2007, 31–40). Lapsen ja filosofian välille rakentunutta ristiriitaa on alettu kyseenalaistaa silti toden teolla vasta viime vuosikymmenten aikana. Tämän eteen on tehnyt paljon niin Matthews (1980; 1994) kuin Lipmankin (1988; 2003).

Pieniä lapsia pidetään eloisina, uteliaina, mielikuvituksellisina ja tiedonhaluisina. Useimmilla nämä ominaisuudet kuitenkin tuntuvat heikkenevän vähitellen, ja kymmenettä ikävuotta lähestyttäessä lapset passivoituvat. Tästä on syyttämisen koulua sekä sen strukturoitua, säännöllistä ja aikataulutettua ympäristöä. (Lipman 2003, 12.) Usein kuultu käsitys koulusta, joka tappaa luovuuden, on ehkä totuudenmukainen. Olosuhteiden merkitys on varmasti suuri, mutta vaikeampi on arvioida, kuinka paljon tähän luovuuden kuolemaan liittyy täysin luontainen kasvu ja kehitys.

Matthewsin (1980) mielestä filosofian ei tarvitse olla vakavaa ryppyotsaista toimintaa, kuten on totuttu ajattelemaan. Filosofia voi olla – ja usein onkin – leikkiä käsitteiden kanssa. (Emt., 11.) Tiedetään, että pienille lapsille on luontaista hyvinkin syvällisten filosofisten asioiden pohdiskelu ja erityisesti kyseleminen (Matthews 2003; Wartenberg

2009). Nämä ”kysymisen asiantuntijat” esittävät epistemologisia, eettisiä, metafyyysisiä ja esteettisiä kysymyksiä lähes heti kun alkavat käyttää kieltä. (Echeverría 2008, 342). He kysyvät samoja kysymyksiä kuin filosofit, vaikkakin kysymykset ovat eri tavalla muotoiltuja (Matthews 2003; Vansieleghem & Kennedy 2011, 175). Matthews (1994, 6) mukaan lapset ovat *luontaisia* filosofeja, kun taas sosialisointi läpikäyneet aikuiset ovat *kultivoituja* filosofeja. Vaikka aikuinen kykenee paremmin puolustamaan rationaalisesti näkemyksiään, on hän kadottanut lapsen luontaisen kiinnostuksen ja ihmetyksen käsitteitä kohtaan (Muir 2000a, 265).

Käsitys, jonka mukaan lapsilta puuttuvat filosofoinnin edellyttämät kognitiiviset valmiudet, on mahdollisesti merkittävin yksittäinen peruste, jonka pohjalta filosofian opetus on perusasteella toistuvasti tyrmätty. Tämä näkemys perustuu biologis-psykologiseen *standardikehityksen teoriaan*, josta kaksi hyvää esimerkkiä ovat Piaget’n kognitiivisen kehityksen teoria ja Kohlbergin moraalisen kehityksen teoria (Cam 2008; Juuso 2007, 225). Piaget’n (1971) mukaan esimerkiksi looginen ajattelu kehittyy vasta kymmenen ikävuoden jälkeen. Kehitystä on pidetty jokseenkin automaattisena, ja pyrkimys nopeuttaa sitä on nähty turhana, jopa haitallisena (Muir 2000a, 270). Standardikehityksen teoria antaa yhden näkemyksen siitä, mitä lapsella tarkoitetaan. Piaget määritteli lapsen niiden ominaisuuksien kautta, jotka tältä puuttuvat. Samalla hän vahvisti tänäkin päivänä hallitsevaa aristoteelista lapsuuskäsitystä, jonka mukaan lapsi on epätäydellinen ja keskeneräinen ihminen, ja kasvatuksen tehtävä on tukea lapsen kasvua standardin mukaiseen aikuisuuteen. (Matthews 2010.)

Vaikka Piaget’n vaikutus elääkin vahvana nykymuotoisessa koulussa, älyllistä kehitystä ei ymmärretä enää yhtä selvästi lineaarisena ja ikäsidonlaisena tapahtumasarjana. Tämä pohjautuu Lev Vygotskin (1982) näkemyksiin erityisesti teoksessa *Ajattelu ja kieli*. Vygotskilaista ajattelua edustaa myös Jerome Bruner, joka on väittänyt, että oppiaineen kuin oppiaineen perusteet pystytään opettamaan jossain muodossa kenelle tahansa ikäkaudesta riippumatta. Brunerille vallitsevan piaget’laisen käsityksen mukainen lapsen oppimisedellytysten aliarviointi merkitsee kasvatuksellisten mahdollisuuksien menettämistä. (Cam 2008, 304.)

Matthews puolusti lapsen kykyä rationaaliseen ja filosofiseen ajatteluun ja asettui vastustamaan standardikehityksen teoriaa. Filosofointia hän piti samalla tavalla ihmiselle luontaisena toimintana kuin vaikkapa musisointia. (Juuso 2007, 225; Matthews 1994.) Matthews teki merkittävän havainnon filosofisen ajattelun kehityksestä osoittaessaan, että lapsi esittää todennäköisemmin mielenkiintoisia filosofia kysymyksiä kuin aikuinen. Lisäksi lapsen vastaukset kysymyksiin ovat varmemmin aidon sisäisen pohdinnan tuloksia, kun taas aikuinen turvautuu usein sosialisointin ulkoapäin istuttamiin helppoihin standardivastauksiin. Näin voidaan ajatella, että filosofisen älyn huippu ajoittuu todellisuudessa lapsuuteen. (Matthews 1980, 38; Vansieleghem & Kennedy 2011, 175.)

Lipmanista poiketen Matthews näkökulma aiheeseen oli pikemminkin filosofinen kuin kasvatuksellinen (Vansieleghem & Kennedy 2011, 172). Hänellä oli kuitenkin oma näkemyksensä koulun keskeisestä tehtävästä. Koulun tulisi olla paikka, jossa lapset voivat ilmaista ja tutkia omia tulkintojaan maailmasta ja tuoda ne dialogiin muiden kanssa. Lipmanin tapaan Matthews kritisoi perinteistä opetusta, joka hänen mukaansa aliarvioi lapsen omaa ääntä. (Emt. 2011, 175.) Nykytutkijoista ehkä selvimmin Wartenberg (2009, 3–8) on ottanut vaikutteita näistä Matthews ydinnäkemyksistä.

Lipman ei aivan yhtä selvästi valinnut puoltaan Vygotskin ja Piaget'n näkemysten välillä. Hänen Filosofiaa lapsille -ohjelmassaan on nähtävissä suoria ja epäsuoria vaikutteita kummankin ajattelusta. (Kennedy & Kennedy 2011, 268.) Ohjelmansa oppimateriaalin hän esimerkiksi suunnitteli ikäkausittain Piaget'n kehitysvaiheita myötäillen (Unesco 2007, 7). Myöhemmässä tuotannossaan Lipman (2003, 67) kuitenkin painotti, että piaget'laista näkemystä ei pitäisi käyttää normina opetussuunnitelman rakentamiseen tai pedagogioiden suunnitteluun. Piaget yritti ymmärtää lapsen älyllisen kehityksen tutkimalla, mihin lapsi kykenee ilman ulkopuolista apua. Se ei paljasta vielä, mihin lapsi pystyy oikeanlaisten interventtioiden avulla. (Emt.)

Lapsen edellytyksistä ajatella filosofisesti ei pitäisi muodostaa päätelmää tekemällä vertailuja siihen, mihin pieni joukko aikuisia koulutettuja filosofeja pystyy (Murris 2000a). Koulutaipaleensa aloittavan lapsen matemaattinen ajattelu ja taidot ovat luultavasti kaukana akateemisesti koulutetun matemaatikon vastaavista. Olisiko korkeakoulutettu

matemaatikko sitten saavuttanut tietojaan ja taitojaan ilman tuhansia koulussa laskutoimitusten parissa viettämiään tunteja? Koulussa ei tietenkään opeteta matematiikkaa vain tulevia matemaatikkoja varten. Oppiaineella ajatellaan olevan annettavaa kaikille oppilaille. Ei pidä ajatella, että pedagogisen filosofiankaan tarkoitus olisi tehdä jokaisesta lapsesta ammattifilosofia; sen päämäärät ovat toisaalla.

2.3 Filosofian opetuksen tavoitteet

Lapsille suunnattuun pedagogiseen filosofian opetukseen liittyy lähes erottamattomasti Matthew Lipmanin Filosofiaa lapsille -ohjelma. Sen alkujuuret ajoittuvat 1960-luvulle, jolloin Lipman havahtui yhdysvaltalaisen koulujärjestelmän puutteisiin toimiessaan Columbian yliopiston professorina. Perinteinen koulu ei hänen mukaansa tarjoa valmiuksia kriittiseen ja arvostelukykyiseen ajatteluun. Kasvatus perustuu tiedon siirtämiseen tietävältä opettajalta tietämättömille oppilaille, ja opetusta hallitsee oppilaiden testaaminen kokein. (Juuso 2008, 98–101; Lipman 1988, 19; Lipman 2003, 18.)

Lipmanin elämäntyön päämäärä oli opetuksen kokonaisvaltainen uudistaminen, jossa filosofian tuominen kouluun tarkoittaa kasvatuksen sisällön ja metodin yhdistämistä. Hänen visionsa mukaisessa koulussa opiskellaan jokaista oppiainetta reflektiivisesti ihmettelyn, järkevyyden ja vaihtoehtojen ilmapiirissä. (Juuso 2008, 114; Lipman 2003, 18–19.) Lipmanin keskeinen tavoite oli tuoda reflektiivinen ajattelu koulun keskiöön. Tärkeimmät ajattelun ulottuvuudet, joita jokaista koulun pitäisi tasapuolisesti kehittää, ovat kriittinen, luova ja välittävä ajattelu. Ne pohjautuvat antiikin Kreikan filosofien klassisiin ihanteisiin totuudesta (kriittinen), kauneudesta (luova) ja hyvyydestä (välittävä). (Fisher 1998, 42; Juuso 2007, 72; Lipman 2003, 197.)

Kriittinen ajattelu on itseään korjaavaa, kriteereille perustuvaa ja tilanneherkkää. Kriittinen ajattelija pystyy perustelemaan mielipiteensä, mutta hänellä on myös nöyryyttä täydentää ja uudistaa käsityksiään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tilanneherkkyydellä tarkoitetaan arvostelukykyistä toimimista tilanteen vaatimalla tavalla. *Luovassa ajattelussa* näkyvät mielikuvitus ja tunteet, eikä se ole logiikan sääntöjen rajoittamaa. *Välittävään*

ajatteluun kuuluu tutkivan yhteisön moraalinen taso. Se korostaa kaikkien tasavertaisuutta ja oikeuksia. (Echeverría 2008, 345–349.)

Pedagogiseen filosofiaan liittyy keskeisesti myös tiettyjen kognitiivisten taitojen tietoinen edistäminen. Lipman ryhmitteli koulun kannalta olennaiset kognitiiviset taidot neljään kategoriaan: päättelyn, tutkimisen, käsitteen muodostamisen sekä siirtämisen ja soveltamisen taitoihin. *Päättelyn taitoihin* kuuluvat johtopäätösten teko, mielipiteiden perustelu, vertailu, väitteiden taustaoletusten tunnistaminen, ristiriitojen käsittely sekä hypoteettinen ja syllogistinen (yksinkertaisten väitelauseiden logiikan mukainen) ajattelu. *Tutkimistaitoihin* liittyvät kyseenalaistaminen, esimerkkien ja vastaesimerkkien käyttö, todisteiden pyytäminen muiden mielipiteille sekä arvostelmien kriteerien selittämisen vaatiminen. *Käsitteen muodostamiseen* voidaan liittää taito erotella ja nähdä yhteyksiä sanojen merkitysten välillä, tutkia niiden vivahteita ja rakentaa käsitteitä muiden ryhmän jäsenten kanssa. *Siirtämisen ja soveltamisen taidoissa* korostuu toisen kuunteleminen ja halu ymmärtää toista, herkkyyys muiden tunteille, moraalinen mielikuvitus ja empatian osoittaminen, ennakkoluulottomuus, toisten kunnioittaminen sekä terve itsetunto. Kaikki nämä taidot ovat luontaisia jo pienille lapsille, ja koulun tehtävä onkin vain vahvistaa niitä. (Echeverría 2008, 343–344; Lipman 1988, 29–30; Lipman 2003, 178.)

Edellä kuvattujen taitojen ohella yksi pedagogiseen filosofiaan usein liitetty keskeinen päämäärä on kasvatus osallistuvaan demokraattiseen yhteiskuntaan. Koska sen jäsenten pitää jatkuvasti uudistaa, kyseenalaistaa ja kritisoida instituutioita, arvoja ja kriteerejä, on välttämätöntä, että demokraattisen yhteiskunnan kansalaiset kykenevät itsenäiseen ja kriittiseen päätöksentekoon. Demokratian laatu on riippuvainen yhteiskunnan tarjoamasta koulutuksesta, ja koulu on yhtenä yhteiskunnan tärkeimmistä instituutioista velvollinen tarjoamaan reflektiivistä ja ajattelun taitoja kehittävää kasvatusta. Nämä Lipmanin painottamat näkemykset perustuvat läheisesti John Deweyn kasvatustajatteluun. (Juuso 2007, 68.) Deweyn tapaan Lipmanille demokratia tarkoittaa autonomisten kansalaisten tapaa elää ja toimia yhdessä, ei siis valtiomuotoa (Vansieleghem 2005, 22).

Pedagogisen filosofian tärkeyttä perustellaan siis sen mahdollisuuksia kehittää ja syventää mitä moninaisimpia taitoja, kuten ajattelun taitoja, kognitiivisia taitoja, moraalisia ja

sosiaalisia taitoja sekä demokraattisia taitoja (Biesta 2011, 310). Näiden rohkeiden väitteiden tueksi on tarjolla myös laajaa empiiristä näyttöä (García Moriyón, Rebollo & Colom 2005; Trickey & Topping 2004, 2007a, 2007b). Tästä huolimatta pedagogisen filosofian tuomia väitettyjä hyötyjä on myös kyseenalaistettu. Filosofian mahdollisiin siirtovaikutuksiin pitäisi suhtautua varauksella jo siksi, että niiden tutkimiseen liittyy valtava määrä muuttujia sisältäviä monimutkaisia syy-seuraus-suhteita (Biesta 2011, 307).

Matematiikassa lahjakkaan oppilaan johdonmukainen ajatuskulku ei automaattisesti siirry äidinkielen aineeseen. Filosofiankaan tuomista kouluun ei ehkä pitäisi liikaa perustella sen tarjoamalla siirtovaikutuksilla. Jotta sen opetus voitaisiin lopullisesti oikeuttaa, pitäisi filosofisen ajattelun asemasta osana yleissivistystä vallita yhteisymmärrys. Samasta oikeutuksesta kamppailee jokainen oppiaine, eturintamassaan intressitahot kuten eri aineiden opettajat. Filosofian etu muihin oppiaineisiin nähden on sen sisältöjen kattavuus ja yleisyys. Filosofian opetus toimisi myös harjoituksena oman maailmankuvan ja -katsomuksen rakentamisessa. Vaikka joskus on voitu opettaa yhtä oikeaa elämäntapaa tai katsomusta, yhtenäiskulttuurin hajaantuminen on muuttanut katsomus- ja arvokysymysten käsittelyn tarvetta ja luonnetta. Koulun olisi annettava valmiuksia ja mahdollisuuksia tällaisten kysymysten itsenäiseen käsittelyyn. (Tomperi 2008, 14–17.)

Pedagogisen filosofian on uskottu kehittävän ajattelun taitoja ja strategioita, jotka tarjoavat valmiudet ja välineet kasvuun ajattelevaksi, autonomiseksi ja aktiiviseksi kansalaiseksi demokraattisessa yhteiskunnassa (Lipman 2003; Vansieleghem 2005). Nämä päämäärät ovat herättäneet myös epäilyksiä. Vansieleghem (2005) on syyttänyt Filosofiaa lapsille -ohjelmaan liitettyjä demokraattisia tavoitteita poliittisesti ideologisiksi ja filosofian välineellistäviksi. Biesta (2011) on näkemyksissään ehkä vieläkin kriittisempi. Hänen mielestään pedagoginen filosofia perustuu vain kapeaan totuuteen siitä, mitä ihmisenä olo ja paremmaksi ihmiseksi kasvu tarkoittavat sekä edelleen ahtaaseen käsitykseen filosofiasta (emt. 317). Filosofoinnin voi ymmärtää itsessäänkin arvokkaaksi ja palkitsevaksi toiminnaksi (Matthews 1994, 4).

2.4 Filosofian opetuksen ajankohtaisuus

Filosofian opetuksen asema on ottanut monia edistysaskeleita viime vuosikymmenen aikana. Lukioasteella filosofia on ollut jo pitkään tuttu oppiaine monissa maissa, mutta viime vuosina kiinnostus on kohdistunut erityisesti nuoremmille lapsille suunnattuun filosofiaan, tarkoitettiinpa sillä sitten omaa oppiainettaan tai erilaisia filosofisia työtapoja ja opetusmenetelmiä. (Tomperi & Juuso 2008, 7.) Filosofiaa lapsille -ohjelman yli 40-vuotisen historian aikana aihetta on käsitelty tuhansissa akateemisissa kirjoissa, artikkeleissa ja tohtorinväitöskirjoissa lukuisissa eri maissa. Yliopistoa edeltävä filosofian opetus on vuosittain kymmenien eri puolilla maailmaa järjestettävien akateemisten konferenssien teemana. Filosofiaa lapsille -ohjelma on ollut myös neljän akateemisen aikakauslehden pääfokus, ja aihetta on käsitelty tuon tuosta myös johtavissa filosofian ja kasvatuksen aikakauslehdissä. Kirjallisuudessa on sekä filosofista että empiiristä tutkimusta lapsiin ja nuoriin kytketystä filosofisesta käytännöstä lukemattomista eri näkökulmista tarkasteltuna. (Gregory 2011, 212.)

Filosofia tuli laajan kiinnostuksen kohteeksi viimeistään siinä vaiheessa, kun norjalaisen kirjailijan Jostein Gaarderin romaani *Sofian maailma* nousi maailmanlaajuiseen suosioon. 14-vuotiaan Sofia Amundsenin elämästä kertova kirja opettaa lukijalleen paitsi filosofian historiaa, myös haastaa pohtimaan keskeisiä filosofisia kysymyksiä. (Gaarder 1994.) Gaarder on ymmärtänyt filosofian opetuksen vähintään yhtä paljon filosofian historian opetuksena, vaikka ote on tasapuolisesti dialektinen ja didaktinen (Pritchard 2013). Ei liene sattuma, että juuri Norjassa filosofian opetus on kirjattu myös perusasteen viralliseen opetussuunnitelmaan (Unesco 2007, 165).

Kiinnostus pedagogista filosofiaa kohtaan on jatkuvasti kasvanut Isossa-Britanniassa, Manner-Euroopassa ja Latinalaisessa Amerikassa, mikä näkyy julkaistujen opinto-ohjelmiin liittyvien materiaalien sekä aihepiirin koulutuksen määränä. Ironisesti Yhdysvalloissa, maassa, joka niin monessa asiassa on toiminut kehityksen suunnannäyttäjänä, ja jossa Filosofiaa lapsille -ohjelma kehitettiin, filosofia ei ole vakiinnuttanut paikkaansa julkisessa opetuksessa. (Vansielegthem & Kennedy 2011, 171.)

Kuten Norjassa, myös englanninkielisessä Australiassa pedagoginen filosofia on institutionalisoitu osaksi perusopetusta (Unesco 2007, 25–27).

Filosofian tuominen kouluun on saanut viime vuosina tukea eräiltä arvovaltaisilta tahoilta, niin yksittäisiltä ajattelijoilta kuin järjestöiltäkin. Martha Nussbaum, yksi sukupolvensa tunnetuimmista ja tunnustetuimmista filosofeista, otti kantaa filosofian opetuksen puolesta teoksessaan *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Kirjan neljäs luku käsittelee sokraattista pedagogiikkaa, josta kirjoittaja mainitsee esimerkkinä Matthew Lipmanin Filosofiaa lapsille -oppimateriaalin. Nussbaum on arvostellut koulutusta, joka tavoittelee ensi sijassa sosioekonomista edistystä, unohtaen hyvän elämän ja viisauden tavoitteet. Oppilas voi menestyksekkäästi saavuttaa oppiainekohtaisen tietämyksen, älylliset, sosiaaliset ja teknologiset taidot sekä sen kulttuurisen pääoman, jota kilpailu talouden kentällä edellyttää. Samaan aikaan hän ei ole oppinut kehittämään persoonallista tai kollektiivista hyvinvointia tai pysähtynyt miettimään elämänsä merkitystä. (Gregory 2011, 201–202; Nussbaum 2010.) Ehkä Nussbaumin kannanotto on merkki filosofikunnan sisäisestä asennemuutoksesta lapsille suunnattua filosofian opetusta kohtaan. Perinteisestihän filosofit ovat olleet yksi äänekkäimmistä ryhmistä lasten ja filosofian sekoittamista vastaan (Gregory 2011).

Merkittävin filosofian opetusta viime vuosina edistänyt taho lienee kuitenkin Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco. Sen toimet filosofian opetuksen aseman parantamiseksi eivät toki rajoitu viime vuosiin, vaan kehitys on alkanut jo toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina Yhdistyneiden kansakuntien alkuaikoina (Unesco 2007, 12). Maaliskuussa 1998 Unescon asiantuntijakokous antoi uudet erityissuosituksen lapsille suunnatun filosofian toteuttamisesta. Tämä loi pohjan vuonna 2007 julkaistuun 300-sivuiseen raporttiin *Filosofia – vapauden koulu*. Sen keskeinen anti oli kartoittaa filosofian opetuksen kansainvälistä tilannetta aina alimmilta kouluasteilta lähtien. (Emt.)

Raportin nimestäkin päätellen Unesco on painottanut pedagogisen filosofian demokraattista luonnetta. Demokraattiseen kansalaisuuteen kasvaminen ei voi toteutua ilman keskustelutaitojen oppimista. Raportti mainitsee myös kriittisen ajattelun demokratian yhtenä perustana, jos ja kun demokratia ymmärretään järjestelmänä, jossa

vallitsee oikeus henkilökohtaisen näkemyksen vapaaseen ilmaisuun (emt., 7, 85). Kriittisen asenteen, yksilöllisten ajattelutapojen ja oman harkintakyvyn hankkimista jo varhain on pidetty tärkeänä, sillä ne suojaavat lapsia manipulointia vastaan ja valmistavat heidät vaikuttamaan omaan kohtaloonsa (Unesco 1998, 21).

Unescon pyrkimykset filosofian aseman vankistamiseksi ovat jatkuneet edelleen. Helmikuussa 2011 Unescon järjestämässä Euroopan ja Pohjois-Amerikan alueiden tapaamisessa annettiin jäsenvaltioille suositukset, joiden mukaan filosofian paikkaa kriittisen ajattelun opettamisessa pitäisi vahvistaa. Lisäksi tulisi edistää filosofian asemaa korkeakoulutuksessa ja toisen asteen koulutuksessa, kokeilla sitä myös esi- ja peruskouluasteella sekä mahdollisuuksien mukaan vakiinnuttaa lasten filosofointi osaksi koulujärjestelmää. Pedagoginen filosofia pitäisi Unescon mukaan tuoda myös osaksi perusasteen opettajankoulutusta, Suomessa tämä tarkoittaisi luokanopettajakoulutusta. (Unesco 2011, 80–85.)

2.5 Pedagoginen filosofia ja suomalainen peruskoulu

Toisin kuin vaikkapa Australia ja Norja, Suomi ei kuulu niihin maihin, joissa filosofia on institutionalisoitu osaksi perusasteen opetusta pysyvästi tai edes kokeilun tasolla. Ennen kuin filosofisia toimintatapoja voidaan tuoda koululuokkaan, on niiden sovittamista oppimisympäristöön pohdittava yleisten kasvatustavoitteiden valossa (Cam 2008, 307). Filosofiaa ei ole kirjattu vuoden 2004 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* omana oppiaineena eikä aihekokonaisuutena. Vuonna 2010 julkaistut *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset* eivät tuoneet mainittavaa muutosta asiaan (Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2010). Sen sijaan lukion yhteisten oppiaineiden joukkoon filosofia tuli jo vuoden 1994 opetussuunnitelmassa (Tomperi 2008, 23). Nuoret tutustutetaan filosofialle siis iässä, joka on auttamattoman myöhäinen täysin uudenlaisen ajattelun kokonaisvaltaiseen omaksumiseen (Cam 2008, 302–303).

Oman näkemyksensä suomalaisen peruskoulun kehittämisestä toivat esille Hannu Juuso ja Tuukka Tomperi vuonna 2010. He laativat tuntijakouudistusta silmällä pitäen

Opetushallitukselle aloitteen filosofian sisällyttämisestä opetussuunnitelmaan peruskoulun oppiaineiden ja opetusmuotojen joukkoon. Tukea aloitteelle haettiin yksittäisiltä asiantuntijoilta, ei erillisiltä intressiryhmiltä. (Tomperi & Juuso 2010.) Aloitteen allekirjoitti yli 150 Suomessa vaikuttavaa asiantuntijaa ennen kaikkea kasvatuksen, yhteiskuntatieteiden ja filosofian kentältä, ja se keräsi huomiota myös mediassa.

Kannanotto alkaa peruskoulun kehittämisen tarpeen toteamisesta. Juuso ja Tomperi näkevät juuri koulun ja sen kehittämisen ratkaisevan tulevaisuuden suunnan ja pahoittelevat, että tätä ei kunnolla tunnusteta ja tiedosteta. Tämän jälkeen kannanotossa eritellään ne haasteet, joihin koulun kehittämisessä olisi tartuttava. Vastaukseksi haasteisiin kannanotto esittää filosofian tuomista peruskouluun ja tarjoaa siihen perustelut. Kannanoton lopussa on pohdittu käytännön kysymyksiä tuntijaosta ja kustannuksista, joita seuraisi filosofian opetuksen tuomisesta peruskouluun. (Tomperi & Juuso 2010.) Tuntijakotyöryhmälle laadittu aloite ja sen lyhyessä ajassa keräämä suuri joukko allekirjoittajia on osoitus siitä, että kiinnostus filosofian opetusta kohtaan myös Suomessa on kasvussa, ainakin tiedepiireissä.

Pedagoginen filosofia tukisi laajasti koko koulupedagogiikkaa yli oppiainerajojen, eikä uhkaisi taideaineiden, tietotekniikan, mediakasvatuksen, yhteiskuntaopin ja kansalaistaidon kaltaisia tuntijaossa paitsioon jääneitä oppiaineita. Se vahvistaisi jopa kansalaistaidon ja taideaineiden oppitavoitteita. Suomalaisen koulun oppiainejakoisuutta ei oltaisi romuttamassa, vaikka oppiaineet eivät saisikaan olla kokonaisuuksien hahmottamisen este. Koulun tavoitteiden pitäisi olla laaja-alaisempia ja kokonaisvaltaisempia, ja suppeiden välineellisten taitojen sekä irrallisten tietosisältöjen merkitystä pitäisi rajoittaa. (Tomperi & Juuso 2010.)

Tiukan oppiainejakoisuuden poistuminen näyttäisi olevan yksi suomalaisen peruskoulun kehityssuunta. Jo vuoden 2004 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* sisältyvät oppiaineita eheyttävät aihekokonaisuudet. Aihekokonaisuudet ihmisenä kasvamisesta, kulttuuri-identiteetistä ja kansainvälisyydestä, viestinnästä ja mediataidoista sekä osallistuvasta kansalaisuudesta ja yrittäjyydestä ovat yhteneviä lukuisten filosofian opetuksen päämäärien kanssa. Ihmisenä kasvamisen kokonaisuudessa painottuu eettisen kasvun päämäärä (Opetushallitus 2004, 38). Kulttuuri-identiteettiin ja kansainvälisyyteen

kuuluu niin ikään eettinen puoli ihmisoikeuksien kunnioittamisen muodossa. Keskeisenä osana viestinnän ja mediataitojen kokonaisuutta on kriittisen ja tiedostavan ajattelun kehittyminen. Osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden kokonaisuudessa olennaista on demokraattisten toimintatapojen omaksuminen, minkä lisäksi yrittäjyyteen liittyy ajatus innovatiivisesta toiminnasta. (Emt., 39–40.) Eettinen kasvu, toisen ihmisen kunnioittaminen, kriittisyyden kehittyminen, kasvaminen demokratiaan sekä luovan (innovatiivisen) ajattelun vahvistuminen ovat kaikki pedagogisen filosofian väitetyjä hyötyjä (Lipman 2003). Pedagogisen filosofian väitetyt hyödyt toisin sanoen tukisivat perusasteen opetussuunnitelman keskeisiä aihekokonaisuuksia laaja-alaisesti.

Ehdotus tarjoaa lapsille ja nuorille suunnattua filosofiaa peruskouluun keinona tarttua haasteisiin, joita nyky-yhteiskunnassa kohdataan. Filosofiaa perustellaan neljästä näkökulmasta. Ensinnäkin filosofia eheyttää ja syventää oppimista yli oppiainerajojen, koska se kehittää kriittistä ja itsereflektiivistä ajattelua ja keskustelun taitoja. (Tomperi & Juuso 2010.) Lipmanin (2003, 22–24) mukaan kriittinen ajattelija osaa ajatella kussakin oppiaineessa sen luonteen mukaisesti (*thinking in disciplines*).

Toisekseen filosofia on lapsille luontaista, sen merkitys kulttuurimme muotoutumiseen on tärkeä, ja koulun on annettava lapsille mahdollisuus harjoittaa filosofiaa. Toiseen perusteluun liittyy myös ajatus, jonka mukaan filosofia tukee kasvamista demokraattiseen yhteiskuntaan. Filosofointi tarjoaa mahdollisuuden käsitellä koulussa monia vaikeita aiheita lasten peloista koulumaailman ristiriitoihin. (Tomperi & Juuso 2010.) Filosofialla on nähty paikka kouluväkivallan torjunnassa ja rauhanomaisessa konfliktien selvittelyssä (Lipman 2003, 121–124; Tomperi & Juuso 2010).

Kolmanneksi filosofia edistää osallistavaa ja joustavaa opetussuunnitelmaa. Pisa-vertailut ovat osoittaneet suomalaisten nuorten kuuluvan maailman parhaimmiston lukutaidon, matemaattisen osaamisen ja luonnontieteiden tuntemuksen osalta. Samaan aikaan juuri Suomessa useat koululaiset pitävät opetusta tarpeettomana ja koulunkäyntiä välttämättömänä pakkona. Alhainen kouluviihtyvyys, mielenterveysongelmat ja syrjäytyminen ovat suomalaisen koulujärjestelmän ja yhteiskunnan suuria ongelmia.

Koulun pitäisi tarjota tilaa ja aikaa lapsille tärkeiden kysymysten käsittelyyn liiallisen kilpailua korostavan ilmapiirin sijaan. (Tomperi & Juuso 2010.)

Lapsille suunnattu filosofia nähdään tämän lisäksi opettajankoulutusta tukevana ja opettajankoulutuksen tutkimuspohjaisuutta vahvistavana kokonaisuutena. Perusteena filosofian opetukselle perusasteella sitä on nähty käytettävän harvemmin. Kuitenkin maailmanlaajuisesti saadut kokemukset ja tulokset osoittavat, miten lasten kanssa filosofointi tukee opettajien ammatillista kehittymistä. (Tomperi & Juuso 2010.) Juuri tämä ehdotuksen viimeinen painotus on ohjannut meitä tutkimaan filosofian opetusta toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisen opetuskokeilun avulla (ks. luku 4).

Filosofian oppiaineen opetussuunnitelma rakentuisi Camin (2008) mielestä luontevimmin spiraaliopetussuunnitelman muotoon. Aiempina vuosina opittuihin sisältöihin palattaisiin kertauksenomaisesti, ja jo saavutettuja tietoja ja taitoja syvennettäisiin edelleen. (Emt. 2008.) Vaikka filosofiseen tutkailuun on mahdollisuuksia millä tahansa opetussuunnitelman sisältöalueella, luontevin oppiaine filosofian tuomiseksi kouluihin olisi äidinkieli ja kirjallisuus (Fisher 1998). Tomperi ja Juuso (2010) ehdottavat myös filosofiaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osaksi, jolloin oppiaineesta tietty osa omistettaisiin filosofisille sisällöille ja menetelmille. Liittyyhän pedagogiseen filosofiaan paitsi tekstien lukeminen, myös keskustelu niistä, kuten tämän tutkielman luvuissa 3.2 ja 3.4 tarkemmin selvitetään. Oikein toteutettuna pedagoginen filosofia tukisi erityisesti vuorovaikutustaitojen sisältökokonaisuutta, mutta se antaisi mahdollisuudet myös kirjallisuuden monipuoliseen käyttöön. Kiinnostavasti niin äidinkielen ja kirjallisuuden kuin filosofiankin oppiaineiden erityispiirteisiin kuuluu se, että kumpikin on sekä tieto- että taitoaineita (Kotkavirta 1995, 11; Opetushallitus 2004, 46).

Brittiläistä opetussuunnitelmaa arvioivan Fisherin (1998, 202) mukaan filosofia voitaisiin tuoda äidinkielen ja kirjallisuuden ohella myös matematiikan, historian, maantiedon, (kuva)taiteen, musiikin, liikunnan ja uskonnon opetukseen sekä lisäksi tiede- ja teknologiatunneille. Matematiikan oppiaineen tavoitteissa on yhtäläisyyksiä pedagogisen filosofian kanssa (Opetushallitus 2004). Oppiaineen keskiössä mainitaan luovan sekä täsmällisen ajattelun taidot, sosiaalisen vuorovaikutuksen kehitys ja tavoitteina muun muassa perustelun sekä päättelyn taidot (emt., 158). Cam (2008, 303) väittää, että

matematiikan mahdollisuudet kehittää loogista ajattelua ovat liioiteltuja ja uskoo filosofian olevan tehokkaampi keino tavoitteen saavuttamiseksi. Matematiikan ja filosofian välillä on muutama kiintoisa yhteinen piirre. Sekä matematiikan että filosofian asema antiikin Kreikassa on ollut erityinen. Molempia ikivanhoja tieteenaloja pidetään helposti abstrakteina ja vaikeaselkoisina, mitä ne akateemisella tasolla varmasti ovatkin. Silti vain toinen nähdään yleisesti luonnollisena osana koulua. Lapsen edellytyksiä oppia laskemaan abstrakteilla numeroilla ei yleensä kyseenalaisteta. Viime vuosikymmeninä matemaattis-luonnontieteellisen opetuksen asemaa tuntikehyksessä on edelleen vahvistettu, jolloin humanistisen ja yhteiskunnallisen sivistyksen edistäminen on jäänyt vähäiselle huomiolle (Tomperi & Juuso 2010). Ilmiö ei liity pelkästään suomalaiseen kouluun, ja esimerkiksi Nussbaum (2010) on pitänyt tätä epäsuotuisana kehityksenä.

Toisinaan filosofiaa on pidetty katsomusaineena, jolloin sitä voisi verrata uskonnon ja elämäntieteen oppiaineisiin (Tomperi & Juuso 2010). Katsomusaine se onkin siinä suhteessa, että jokainen käsittelee filosofisia ongelmia kuten arvoja ja identiteettiä aina subjektiivisesta näkökulmasta (Kotkavirta 1995, 11). Tomperi ja Juuso (2010) sanoutuvat irti filosofian saamasta katsomusaineen leimasta. Aloitteellaan he eivät halua puuttua myöskään kysymykseen vanhempien uskontotaustan mukaan määräytyvästä uskonnon tai elämäntieteen opetuksesta, vaan pitävät pedagogista filosofiaa kokonaan erillisenä kokonaisuutena. (Emt.)

On silti huomioitava, että varsinkin elämäntieteen oppiaineeseen liittyy tiettyjä sisältöjä, jotka lähentelevät pedagogisen filosofian teemoja. Elämäntieteen oppiaineen lähtökohtiin katsotaan kuuluvan yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden lisäksi filosofia. Aineen tavoitteisiin puolestaan kuuluvat arvostelukyvyn kehitys, moraalinen kasvu ja eettisen ajattelun taidot. (Opetushallitus 2004, 216–217.) Niitä voidaan pitää suoraan myös pedagogisen filosofian tavoitteina (ks. luku 2.3). Myös uskonnossa eettiset sisällöt ovat keskeisiä, mutta ne käsitellään kovin erilaisesta näkökulmasta; uskonnon opetuksessa ihmisen arvo tuodaan erityisesti luomisen näkökulmasta, ja eettisiksi ohjenuoriksi nostetaan Raamatun opit, kuten kultainen sääntö, rakkauden kaksoiskäsky ja kymmenen käskyä (emt. 204–205).

Tomperin ja Juuson ehdotus (2010) ei toisi filosofian aineenopettajia perusasteelle. Tarkoitus olisi sen sijaan kouluttaa luokanopettajat pedagogisen filosofian opettajiksi, mikä opettajankoulutuksen näkökulmasta edellyttäisi yhden niin sanotun monialaisen opintojakson sisällyttämistä luokanopettajan tutkintoon. Kannanotossa tutkintoihin liitettävän koulutuksen kustannusvaikutusta pidetään pienenä. Jo opettajina toimivien täydennyskoulutuksen järjestäminen olisi taloudellisesti haastavampaa, mutta järkevästi toteutettuna mahdollista. Oppiaineena tai osana sellaista pedagoginen filosofia olisi myös taloudellisesti edullinen, koska se ei ole tietokeskeinen, oppikirjapohjainen tai sidottu tiettyihin toimintaympäristöihin. (Emt.)

Käsitykset filosofiaa opettavan opettajan pätevyydestä ovat ristiriitaisia (Unesco 2007, 12–13), ja niitä on esitelty tarkemmin tutkielman luvussa 3.4. Gazzard (2012) on vertaillut Lipmanin ja Wartenbergin käsityksiä filosofiaa opettavan opettajan pätevyysvaatimuksista eräänlaisina ääriesimerkkeinä. Lipman odottaa opettajalta akateemista filosofin koulutusta ja perehtyneisyyttä myös filosofian opettamisen metodeihin. Wartenberg puolestaan uskoo, että filosofian opettaminen ei edellytä erityistä perehtyneisyyttä, puhumattakaan pitkästä koulutuksesta. (Emt.) Tomperin ja Juuson (2010) näkemys on tässä suhteessa lähempänä Wartenbergin käsitystä. Moilanen (2007, 79) huomauttaa, että luokanopettajat joutuvat opettamaan lukuisia aineita, ja syvällinen perehtyminen kaikkien niiden sisältöihin on kohtuuton vaatimus. Suomalainen luokanopettajajärjestelmä on totuttanut meidät ajatukseen, että opettajan ei tarvitse olla opettamansa aineen asiantuntija, ainakaan alakoulussa. Opettajan on kuitenkin ymmärrettävä, mistä filosofiassa on kysymys, jotta hän pystyy ohjaamaan oppilaiden keskustelua filosofisempaan suuntaan (emt.).

Tässä luvussa on pohdittu, kuinka hyvin ja miten toteutettuna pedagoginen filosofia sopisi suomalaiseen peruskouluun. Tuntimääriin suhteutettuna opetussuunnitelmaa voidaan pitää jo nyt sisällöltään täyteen ahdetulta. Suomalaisessa koulussa opettajalla on kuitenkin paljon autonomiaa opetuksen toteutuksen ja opetusmenetelmien suhteen. Tässä luvussa esitettyjen näkökulmien pohjalta pedagogisen filosofian opetus onkin mahdollista perustella jo nykykoulussa. Nämä näkökulmat ovat ohjanneet luvussa 6 selostettavaa filosofian opetuskokeilun suunnittelua ja toteuttamista.

3 FILOSOFINEN TUTKIVA YHTEISÖ

Edellisessä luvussa keskityttiin selvittämään pedagogisen filosofian kannalta olennaista käsitteistöä, filosofian opetukseen liitettyjä päämääriä ja tavoitteita sekä sen ajankohtaisuutta ja viimein mahdollisuuksia suomalaisessa peruskoulussa. Selvittämättä on vielä jäänyt, miten filosofian opetus pitäisi toteuttaa luokassa. Tässä luvussa näkökulma viedäänkin lähemmäs käytäntöä. Tarkoitus on esitellä tutkielman empiirisen osuuden opetuskokeilua silmällä pitäen, millä tavoin filosofian opetus voidaan toteuttaa filosofisen tutkivan yhteisön pedagogiikan mukaisesti.

Filosofisen tutkivan yhteisön pedagogiikkaan liittyy lähes erottamattomasti Matthew Lipmanin Filosofiaa lapsille -ohjelma, jonka lähtökohdat esiteltiin jo luvussa 2.3 lyhyesti. Filosofista tutkivaa yhteisöä (engl. community of philosophical inquiry, lyh. CPI) voidaan pitää laajempänä käsitteenä kuin Filosofiaa lapsille -ohjelmaa (engl. Philosophy for Children, lyh. P4C). Kaikki filosofisen tutkivan yhteisön periaatteisiin uskovat eivät jaa Lipmanin näkemystä esimerkiksi oppimateriaalien suhteen. Ryhmän sisällä onkin käytetty erottautumisen nimissä termiä filosofiaa lasten kanssa (engl. Philosophy with Children, lyh. PwC). Nimeen liittyy myös toiminnan demokraattista, dialogista ja yhteistoiminallista luonnetta korostava painotus. Kyseessä on siis filosofia, jota aikuiset harjoittavat lasten kanssa, ei lapsille. (Haynes & Murris 2011, 300; Unesco 2007, 5.)

Luvussa 3.1 käsitellään filosofisen tutkivan yhteisön teoreettis-historiallista taustaa ja perusolettamuksia. Luku 3.2 tarkastelee tekstin käyttöä filosofisen tutkivan yhteisön herättäjänä ja innoittajana. Erityisesti pohditaan, mitä onnistuneessa tekstivalinnassa on otettava huomioon. Luvussa 3.3 käsitellään kysymysten merkitystä tutkivan keskustelun perustana ja pohditaan, millaiset kysymykset ovat onnistuneen keskustelun kannalta otollisimpia. Viimeisessä alaluvussa pureudutaan opettajan rooliin fasilitaattorina

tutkivassa yhteisössä luokkakeskustelun aikana. Erityisesti kolme viimeistä alalukua ovat keskeisiä luvussa 4 esiteltävän tutkimustehtävän kannalta.

3.1 Filosofisen tutkivan yhteisön lähtökohdat

Filosofiaa lapsille -ohjelman ytimessä on ajatus luokasta tai koulusta laajemmin tutkivana yhteisönä, josta Lipman (2003, 83) on hakenut opetuksen hallitsevaa paradigmaa. Tutkiva yhteisö on erityisesti keino kriittisen ajattelun opettamiseen. Se voidaan liittää filosofian opetukseen, mutta se voi olla siitä täysin riippumaton. Käsitteiden *tutkiva* ja *yhteisö* yhdistäminen saattaa vaikuttaa odottamattomalta, mutta ajatus on vanhaa perua. Voidaan ajatella, että George Herbert Mead loi tutkivan yhteisön mallin, kun päätteli sosiaalisuuden olevan edellytys oppimiselle – ei siis päinvastoin. (Emt., 3, 84.) John Dewey puhui tieteellisestä tutkivasta yhteisöstä (Juuso 2007, 120). Käsitteen *tutkiva yhteisö* kuitenkin loi alun perin C. S. Peirce. Lipman puolestaan ensimmäisenä jalosti ajatusta tutkivasta yhteisöstä osana pedagogista filosofiaa. Tällöin puhutaan filosofisesta tutkivasta yhteisöstä. (Kennedy 2004, 745–746.)

Käytännössä filosofinen tutkiva yhteisö on tapa harjoittaa filosofiaa toistuvasti kokoontuvassa ryhmässä, jolle on ominaista vuoropuhelu. Ryhmäläiset esittävät kysymyksiä jonkin virikkeen – tekstin tai muun välineen – pohjalta. Nämä kysymykset toimivat tutkivan keskustelun lähtökohtana. Pedagogisesti filosofinen tutkiva yhteisö on dialoginen ja multiloginen sekä konstruktivistinen, eikä siis perustu monologisuuteen ja tiedon siirtämiseen. Tutkivan yhteisön teoria antaakin epistemologisen ja metodologisen viitekehyksen useille 1900-luvun lopun muutoksille luokkahuoneiden käytännöissä. (Kennedy 2004, 744–746; Kennedy & Kennedy 2011, 266.)

Tutkiva yhteisö ei ole päämäärätön, vaan pyrkii tuottamaan jonkinlaisen ratkaisun tai päätöksen. Toisaalta lapset eivät aikuisten tapaan etsi itsepintaisesti ratkaisuja, eikä ratkaisua vaille jäävä filosofinen keskustelu luultavasti tuota pettymystä lapsille. Prosessissa ei ole kyse pelkästä keskustelusta, vaan se on dialogista, rakenneltua kuin parlamentaarinen väittely. Tutkivan yhteisön toimintaa ohjaavat omat proseduraaliset sääntönsä, jotka perustuvat suurelta osin logiikkaan. (Lipman 2003, 83–84.) Vaikka tutkiva

yhteisö ei ole ainoa pedagoginen lähestymistapa filosofian opetukseen koulussa, se on motivoivuutensa ansiosta selvästi käytetyin (Millett & Tapper 2012, 548).

Toiminta tutkivassa yhteisössä perustuu järkevyyteen, luovuuteen ja välittämiseen (ks. luku 2.3). Näistä edellä mainituista tunnuspiirteistä johdettujen kriittisen, luovan ja välittävän ajattelun saattaminen käytäntöön tutkivassa yhteisössä on ollut yksi Lipmanin keskeisistä tavoitteista. (Lipman 2003, 83–84.) Lasten ohjattu keskustelu tutkivassa yhteisössä harjoittaa ennen kaikkea loogista ajattelua. Kuitenkin myös luovuuden ja mielikuvituksen kehittyminen on tärkeä osa filosofista tutkivaa yhteisöä, sillä tutkiva yhteisö antaa lapsille tilaa ilman tiukkoja rajoitteita pohtia erilaisia hypoteeseja ja kuvitella niin mahdottomia kuin mahdollisia maailmoja. (Echeverría 2008, 343.)

Lipman (2003, 100–103) esittää oman näkemyksensä filosofisen tutkivan yhteisön mallista vaihe vaiheelta. Malli koostuu viidestä osasta, jotka ovat tekstin antaminen, esityslistan rakentelu kysymysten pohjalta, yhteisön kiinteyttäminen dialogisen tutkimisen kautta, harjoitusten ja keskustelusuunnitelmien käyttö sekä lisävastausten rohkaisu esimerkiksi kerronnan, tarinankirjoituksen, runouden, maalaamisen tai piirtämisen, muodossa. (Emt.) Tässä tutkielmassa erityisen mielenkiinnon kohteena ovat kolme ensimmäistä vaihetta, joita käsitellään yksityiskohtaisemmin seuraavissa kolmessa alaluvussa. Tulevat luvut pyrkivät perustelemaan, miksi tekstin valintaa, kysymysten laatua ja fasilitaattorin toimintaa voidaan perustellusti pitää keskeisinä osatekijöinä, kun tavoitteena on luoda luokkahuoneesta filosofinen tutkiva yhteisö.

3.2 Teksti tutkivan yhteisön innoittajana

Lipman ei määritellyt tiukasti sitä, mitä tutkivan yhteisön mallin ensimmäisen vaiheen tekstin antamisella tarkoitetaan. Teksti voi tarkoittaa paitsi tarinaa, myös vaikkapa kuvaa, runoa tai kerrontaa. Teksti on kuitenkin valittava huolellisesti, ja tarkoitusta varten laaditut tekstit ovat usein parhaita. (Millett & Tapper 2012, 548.)

Filosofiaa lapsille -ohjelma käyttää teksteinä Lipmanin itse kirjoittamia pienoisromaaneja. Ensimmäisen niistä hän kirjoitti jo vuonna 1969. *Harry Stottlemeier's Discovery* -nimisessä pienoisromaanissa lapset filosofoivat erilaisissa arkielämän tilanteissa. (Juuso 2007, 58.) Sana *filosofia* ei yllättäen esiinny kirjassa kertaakaan (Pritchard 2013). Lipman kokeili kertomuksia käytännössä newjerseyläisissä julkisissa kouluissa lupaavin tuloksin. Filosofian dramatisointi pienoisromaanien muotoon ei jäänyt yksittäiseksi kokeiluksi, vaan *Harry* sai jatkoa kahdeksasta muusta pienoisromaanista. (Juuso 2008, 104–105.)

Dramatisoinnin kautta Lipmanin tavoite on tuoda filosofia lasten maailmaan tavalla, joka kiinnostaa heitä. Toisin sanoen pienoisromaanit toimivat motivaattoreina. Pienoisromaanien henkilöhahmot käyttävät juuri niitä ajattelun taitoja, jotka Lipmanin mukaan ovat tavoiteltavia, ja toimivat siten myös esikuvina lapsille. (Lipman 2003, 163.) Pienoisromaanien kuvitteelliset tarinat rakentuvat ”filosofisten miinakenttien” ympärille, joihin on ripoteltu filosofisesti ongelmallisia ja vihjailevia ilmaisuja, joiden Lipman uskoo vetoavan lapsiin, ja joihin lapset tarttuvat kenties paremmin kuin monet aikuiset (Juuso 2007, 120). Filosofiaa lapsille -ohjelmassa on julkaistu kaiken kaikkiaan yhdeksän pienoisromaania, joissa lapsia ja nuoria kiinnostavien tarinoiden muodossa opetetaan logiikkaa, ajattelua, etiikkaa ja kieltä käsitteleviä asioita (TAULUKKO 1).

Ikä	Pienoisromaan	Opettajanopas	Keskeinen sisältö
3–6	Doll's Hospital	Making sense of my world	käsitteenmuodostus; totuus, hyvyys, kauneus
6–7	Elfie	Getting our thoughts together	ajattelun pohtiminen, päättely; kokemuksen tutkiminen
7–8	Kio and Gus	Wondering at the world	kielen tutkiminen, merkitys, taide
8–10	Pixie	Looking for meaning	luonto ja ympäristö, kokemisen eri tavat
10–12	Harry	Philosophical inquiry	looginen päättely
12–13	Lisa	Ethical inquiry	eettinen tutkimus, moraali
14–15	Suki	Writing: how and why	kielen tutkiminen; kirjoittaminen, kirjallisuus
16+	Mark	Social inquiry	yhteiskunnan tutkiminen

TAULUKKO 1. IAPC:n Filosofiaa lapsille -oppimateriaali (Fisher 1998, 28; Juuso 2008, 105, mukailen.)

Kirjat on suunniteltu eri ikäryhmille. Ensimmäinen kirja *Doll's Hospital* on suunnattu 3–6-vuotiaille lapsille. Sarjan päättävä *Mark* on puolestaan tarkoitettu 16-vuotiaille ja sitä vanhemmille nuorille. Pienoisromaaneja täydentämään on laadittu myös laajat

(keskimäärin 500-sivuiset) opettajanoppaat. Niiden tarkoitus on tukea filosofiaan perehtymättömien opettajien tietämystä aihepiiristä ja klassisen filosofian teemoista. Oppaat sisältävät myös joukon keskustelusuunnitelmia, harjoituksia ajattelun taitojen kehittämiseksi sekä ehdotuksia käytännön toimintaa varten. (Juuso 2007, 62.)

Vaikka Lipmanin pienoisromaanien kirjallinen taso on ajoittain hienovaraisesti kyseenalaistettu, hän saa tunnustusta oman kirjallisen lajityypin – filosofinen romaani lapselle – luomisesta (Fisher 1998, 112; Vansieleghem & Kennedy 2011, 173). Varsinkin Fisher (1998) on esittänyt perinteisten satujen käyttämistä pienoisromaanien asemasta. Juuso (2007, 120) kuitenkin muistuttaa, että Lipmanin tarinat ovat perin pohjin erilaisia kuin tavalliset lastenkirjat kertoessaan lapsista, jotka keskustelevat totuudesta, hyvydestä ja kauneudesta ja yrittävät löytää järjellisiä perusteita ajatustensa oikeuttamiseksi. Monissa maissa on luotu aivan omia oppimateriaaleja, jotka on muokattu paikalliseen kulttuuriin paremmin sopiviksi. Lipmanin pienoisromaanien fyysinen ja kulttuurinen miljöö kun on kovin vahvasti amerikkalainen. Lipman itse kannusti tällaiseen oppimateriaalien luovaan kokeiluun, eikä koskaan antanut tarkkoja ohjeita laatimiensa oppimateriaalien kehittämiseksi. Vaihtoehtoisia opetusmateriaaleja on laadittu Kanadassa, Australiassa ja Kaakkois-Aasiassa, monissa läntisen Euroopan maissa sekä kaikissa Pohjoismaissa lukuun ottamatta Suomea. (Emt. 2007, 59.)

Lipmanin mukaan tarinoiden on oltava kirjallisesti, psykologisesti ja älyllisesti hyväksyttäviä. Tarinoiden tulee olla kirjallisesti riittävän korkeatasoisia, jotta ne voivat pitää yllä kiinnostusta. Psykologiseen hyväksyttävyyteen liittyy se, että tarinat ovat lapsen iälle sopivia ja kiinnostavia. Älyllinen hyväksyttävyys edellyttää, että kirjan rakennettu dialogi antaa mallin tutkivan yhteisön toiminnalle. (Fisher 1998, 112.) Perinteisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden käyttämiseen Lipman sen sijaan suhtautui varauksella. Hänen mukaansa tarinoista pitäisi löytyä ajattelevan lapsen malli, jota tavallinen lastenkirjallisuus ei tarjoa. (Lipman 1988, 186.) Lipmanin näkemys on kuitenkin haastettu, ja ulkopuolisen kirjallisuuden käyttö on saanut paljon kannatusta liikkeen sisällä viimeisten vuosikymmenten aikana (Fisher 1998; Freese 1992; Matthews 1994; Murris 1997; Wartenberg 2009).

Kennedy (1992) peräänkuuluttaa pintanarratiivin alla esiintyvien piilotekstien ('subtext') merkitystä hyvän tutkivaan keskusteluun kannustavan tekstivalinnan kriteerinä. Tavallinen filosofisia merkityksiä sisältävä lastenkirja ja Lipmanin filosofinen romaani eroavat toisistaan ennen kaikkea sen suhteen, että jälkimmäinen hyvin tietoisesti rakentelee filosofisia teemoja juonessaan. Lipmanin romaanit lisäksi alati välittävät tutkivan yhteisön toiminnan mallia ja muodostumista. Yhteisenä piirteenä kumpikin on riippuvainen kuvitteellisesta kerronnasta. Lipmanin romaaneihin perehtyminen auttaa pääsemään käsiksi siihen syvälle kätkeytyyn filosofiaan, jota myös tavallisesta lastenkirjallisuudesta on usein löydettävissä. (Emt. 57–58.)

Jos opettaja päättää valita tekstin lastenkirjallisuuden joukosta, on se tehtävä harkiten. Tekstin valinta on erityisen tärkeä vaihe, sillä se joko laajentaa tai rajoittaa tutkailun mahdollisuuksia; mikä tahansa lastenkirjallisuus ei tietenkään sovi tarkoitukseen. Haynes ja Murris (2009) erittelevät omia kriteereitään tekstivalintoihin. He ovat valinneet tarinoita, jotka ovat ajatuksia herättäviä ja monitulkintaisia. Useat valituista tarinoista ovat olleet tuttuja opettajille. Monet teksteistä ovat olleet suosittuja kuvakirjoja (vrt. Lipmanin pienoismaaneihin, joissa ei ole kuvia). (Emt. 2009.)

Haynes ja Murris (2009) eivät ole vältelleet kirjoja, jotka käsittelevät ihmiselämän kipeitä, vaikeita, epävarmoja, yllättäviä ja häiritseviä puolia tai saattavat herättää tutkailua kiistanalaisista yhteiskunnallisista kysymyksistä. Heidän mielestään liiallinen varovaisuus – jopa sensuuri – kirjojen valinnassa vaivihkaa rajoittaa mahdollisuuksia ajatteluun. Tästä huolimatta on havaittavissa tiettyjä tabuaihteita, joita opettajat näyttäisivät välttävän. Tabuaiheet korostuvat luonteeltaan avoimessa tutkivassa keskustelussa, jonka kulkua opettajan on vaikea suunnitella ja ennakoida. Keskustelut saattavat siis liikkua alueille, joissa opettaja ei tunne itseään kotoisaksi. Toisaalta opettaja voi myös suojella oppilaita vaikealta aiheelta. Opettajien joissain lastenkirjoissa kokema vaara näyttäisi liittyvän enemmän tapaan, jolla lastenkirjoja käytetään luokassa yhteisesti filosofisten keskustelujen kimmokkeina; samat potentiaalisesti vaaralliset kirjat saattavat löytyä kyseisten opettajien luokan kirjahyllystä. (Emt. 2009, 6.)

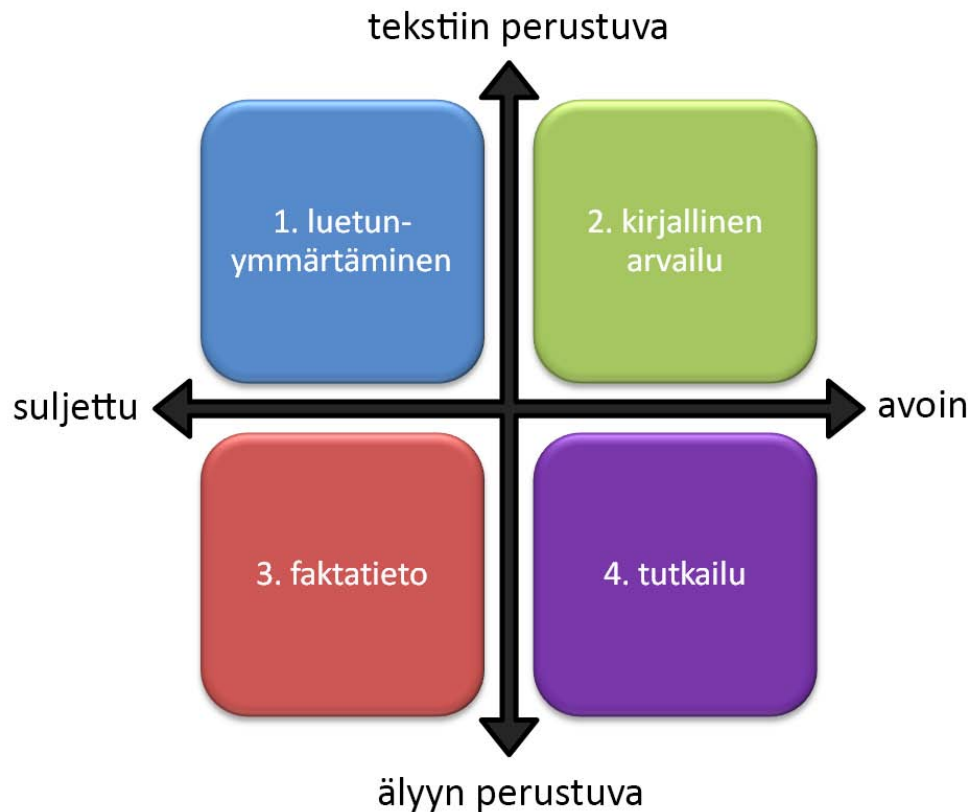
3.3 Kysymykset tutkivan keskustelun perustana

Kysyminen on filosofoinnin ytimessä. Yksi filosofian yleisistä tavoitteista on, että sen harjoittaja kehittyy taitavaksi kysyjäksi (Laine 1995, 87). Filosofisessa tutkivassa yhteisössä oppilaat laativat itse kysymykset opettajan valitseman materiaalin pohjalta. Oppilaille annetaan valta keksiä heitä itseään kiinnostavia kysymyksiä tekstistä ilman erityisiä rajoitteita. Vastauksia kysymyksiin haetaan kuuntelemalla keskittyneesti toisten oppilaiden näkemyksiä, ajattelemalla ääneen ja harkitusti rakentamalla toisten ajatusten varaan. Samalla oppilaita kannustetaan selvittämään käsitteitä, kehittämään reittejä tutkailuun sekä käyttämään esimerkkejä ja vastaesimerkkejä nousevien argumenttien pätevyyden tarkistamiseksi. (Haynes & Murris 2009, 3.)

Vaikka filosofisen pohdinnan lähtökohdat eivät tunne rajoja, filosofinen kysymys on puhtaimmillaan sellainen, johon kukaan ei tiedä yhtä oikeaa vastausta (Laine 1995, 88). Tunnin kulun kannalta ei olekaan yhdentekevää, millaisesta tai millaisista kysymyksistä siinä keskustellaan. Douglas Walton on varoittanut, että sekava tai huonosti muotoiltu kysymys johtaa tutkailun harhaan jo aivan alusta lähtien, koska ymmärrys itse ongelmasta ei ole tällöin kirkastunut (Gregory 2007, 66). Puutteelliset kysymykset ovat usein epämääräisiä, johdattelevia, ristiriitaisia, järjenvastaisia tai perustuvat vääriin oletuksiin (Lipman 2003, 167). Kun oppilaat keksivät kysymykset itse, on todennäköistä, että kaikki niistä eivät johda tutkivaan keskusteluun. Cam (2006, 32) pitääkin tätä vakiintunutta käytäntöä ongelmallisena. Koska sen mukaista on hyväksyä kaikenlaiset kysymykset joita oppilaat esittävät, menettelytavan teho on suuresti riippuvainen siitä, millaisia kysymyksiä oppilaat keksivät. Aivan liian usein oppilaat laativat kysymyksiä, jotka eivät ole erityisen syvällisiä, ja eivät lähtökohtaisesti johda halutunlaiseen keskusteluun.

Cam (2006, 32–34) on lähestynyt tätä käytännön ongelmaa laatimalla *kysymysten nelikentän* (KUVIO 1). Sen avulla kysymykset voidaan ryhmitellä seuraaviin luokkiin: 1. suljetut tekstiin perustuvat (luetunymmärtäminen), 2. avoimet tekstiin perustuvat (kirjallinen arvailu), 3. suljetut älyyn perustuvat (faktatieto) sekä 4. avoimet älyyn perustuvat (tutkailu). Ensimmäisen ja kolmannen tyypin suljettuihin kysymyksiin löytyy jokin vakiintunut vastaus, kun taas toisen ja neljännet tyypin avoimet kysymykset saattavat

tuottaa monenlaisia vakuuttavia vastauksia. Tutkivaa yhteisöä palvelisivat parhaiten avoimet älylliset kysymykset, sillä ne ohjaavat parhaiten filosofiseen pohdintaan. (Emt. 2006, 32–35.)



KUVIO 1. Kysymysten nelikenttä (Cam 2006, 34, mukaillen).

Monet kysymykset voidaan ryhmitellä useampaan ryhmään, eikä kaikkia kysymyksiä voi välttämättä ryhmitellä mihinkään (Cam 2006, 34). Ei ole myöskään yksinkertaista tapaa määrittellä sitä, mikä lasketaan filosofiseksi kysymykseksi. Sen arvion esittämiseksi on tunnettava paitsi kysyjän tarkoitusperä, myös olosuhteet ja asiayhteys, jossa kysymys esitetään. Filosofisen ja tieteellisen tai filosofisen ja psykologisen kysymyksen erottaminen toisistaan voi olla vaikeaa. Tiedetään, että filosofiseen kysymykseen ei voida löytää vastausta tietosanakirjasta, eikä niihin ole olemassa mitään yleisesti sovittuja vastauksia. Filosofiset kysymykset avaavat myös aina mahdollisuuksia tutkailuun, jolloin alkuperäisestä kysymyksestä kumpuaa lisäkysymyksiä. (Murris 1997, 12–15.)

Se, mikä on filosofinen kysymys, on Wartenbergin (2009, 25) mukaan itse asiassa yksi vaikeimmista filosofisista kysymyksistä. Hän kuitenkin tarjoaa ongelmaan näkemyksensä, jonka mukaan kysymys on silloin filosofinen, kun se on sellainen, johon ei voida vastata empiirisesti, ja jota varten ei ole kehitetty mitään tiettyä tiedonala, joka kykenisi tarjoamaan vastauksen. Fysiikka pystyy vastaamaan uskottavasti kysymykseen ”Miksi taivas on sininen?”, eikä sitä voida näin ollen pitää filosofisena kysymyksenä. Kysymys ”Onko taivas todella kohde yläpuolellemme?” on sen sijaan filosofinen kysymys. (Emt., 25–26.) Filosofian opettajan tulisikin osata tunnistaa, mikä tekee kysymyksestä filosofisen, jo sen takia, että hän osaisi itse kysyä filosofisia kysymyksiä, mutta myös siksi, että hän osaisi kannustaa oppilaita kysymään niitä (Murris 1997, 22).

3.4 Tutkivan yhteisön fasilitointi

Dialogisena toimintana filosofinen tutkiva yhteisö pohjautuu sokraattiseen traditioon. Keskeinen ero näiden kahden suuntauksen välillä on se, että filosofisen tutkivan yhteisön itsekorjautuvuus ei perustu yhteen hallitsevaan ryhmän jäseneen, vaan ryhmän systemiseen dialektiseen prosessiin. Tämä ei suinkaan tarkoita sitä, että opettaja lakkaisi olemasta. Pedagogille on yhä paikkansa, mutta hänen roolinsa poikkeaa suuresti perinteisestä käsityksestä. Opettaja ymmärretäänkin tiedon siirtäjän sijasta fasilitaattorina. Tämä näkemys pohjautuu Paulo Freiren 1960-luvulla esittämiin ajatuksiin teoksessa *Sorrettujen pedagogiikka*. (Kennedy 2004, 745–746.)

Fasilitaattorin tärkeimpiä tehtäviä on rakentaa keskustelua tukeva ympäristö, jossa jokaisella on tasavertainen oikeus ja mahdollisuus puhua, josta kaikenlainen pakottaminen puuttuu ja jossa episteeminen auktoriteetti pikemminkin jaetaan kuin keskitetään yhteen henkilöön (Kennedy 2012, 13). Fasilitaattori opastaa tutkivaa keskustelua esimerkiksi muotoilemalla uudelleen muiden näkemyksiä, tekemällä yhteenvetoja, pyytämällä selvennystä, tarjoamalla esimerkkejä ja määritelmiä, osoittamalla ristiriitoja, yhdistämällä ja erottamalla ajatuksia, rakentamalla jo esitettyjen ajatusten varaan, pyrkimällä hahmottelemaan jo käydyn väittelyn vaiheita, tukemalla ryhmäläisten tasapuolista osallistumista, ehdottamalla uusia suuntia ja määrittämällä vuoropuhelun tahdin (Kennedy 2004, 754).

Käsitykset fasilitaattorin roolista ja tehtävästä ovat ristiriitaisia (Murris 2000b, 40). Tämä näkyy ainakin kahdessa suhteessa. Eri mieltä ollaan siitä, kuinka aktiivinen opettajan täytyy olla keskustelun ohjaajana ja fasilitaattorina (Kennedy 2004; Murris 2000b). Näkemykset poikkeavat myös opettajan pätevyysvaatimusten osalta. (Gazzard 2012; Wartenberg 2009).

Opettajan on oltava pedagogisesti vahva mutta filosofisesti syrjäänvetäytyvä. Pedagogisesti vahva opettaja osaa vaalia keskustelua oppilaiden kanssa ja kannustaa heitä jatkamaan tutkimista sen osoittamaan suuntaan. Filosofisella syrjäänvetäytyvyydellä Lipman tarkoittaa tiedostamattoman indoktrinaation välttämistä. (Lipman 1988, 183.) Opettaja ei saa tuoda omia mielipiteitään korostetusti esille. Tarkoitus ei ole siirtää opettajan omia arvoja oppilaille. Sen sijaan opettajalla on vastuu varmistaa, että jokaista keskustelijaa kohdellaan kunnioittavasti. (Echeverría 2008, 351.) Fisher (2008, 173) kuvaa opettajan syrjäänvetäytyvyyttä tietoisien tietämättömyyden roolin ottamisena, jolloin olennaista on se, mitä opettajan sijaan oppilaat ajattelevat ja sanovat. Opettajan pitäisi samalla välttää dogmaattinen valmiiden vastausten syöttämistä mutta toisaalta pidättäytyä äärimmäisestä relativismista ja siis tasapainoilla jossain välimaastossa (Unesco 2007, 20).

Jos ajatellaan, että fasilitaattori on filosofisesti syrjäänvetäytyvä ja pedagogisesti vahva, saattaisi olettaa, että pedagoginen ammattitaito on keskeisempää kuin filosofinen asiantuntemus. Kuitenkin useat Filosofiaa lapsille -ohjelman parissa toimineet, Lipman eturintamassa, ovat nähneet akateemisen filosofian koulutuksen olevan edellytys onnistuneeseen fasilitointiin (Gazzard 2012). Murris (2000b, 40) uskoo, että hyvällä fasilitaattorilla on oltava paitsi taustaa akateemisessa filosofiassa, myös koulutusta filosofiseen tutkailuun lasten kanssa. Ilman akateemisen filosofian tuntemusta tunneilla opitaan kenties kriittistä ajattelua, muttei filosofointia. Tausta akateemisen filosofian parissa voi silti olla jopa taakka, varsinkin nuorten lasten kanssa; se saattaa estää opettajaa aktiivisesti kuuntelemasta oppilasta. (Emt., 44.)

Wartenberg (2009, ix) puolestaan vakuuttaa kirjansa esipuheessa, miten opettaakseen filosofiaa lapsille, ei aihepiirin syvälinen tuntemus tai akateeminen tausta filosofiassa ole pakollista. Samalla hän myös julistaa kirjansa sisältävän kaiken tarpeellisen filosofian johdantokurssin pitämiseksi perusasteella. Gazzard (2012, 47) suhtautuu lupauksiin

skeptisesti. Hänen kokemuksensa Wartenbergin metodista osoittivat, että vaikka sekin mahdollistaa eloisan keskustelun synnyn luokassa, jäävät keskustelut tutkivuuden sijasta helposti kevythenkiseksi jutusteluksi (emt. 50).

Fasilitaattorin tehtävä on tehdä interventioita, kuten havaita olettamukset, joita ryhmä ei huomaa, tunnistaa tärkeitä vaihtoehtoisia näkemyksiä, joita ryhmä ei nosta esille ja auttaa ryhmää siirtymään yhdestä vaiheesta seuraavaan. Kun ryhmän jäsenet sisäistävät nämä fasilitaattorin liikkeet, on oletettavaa, että he alkavat jäljitellä niitä itse. Tällöin fasilitaattorin tehtävä vähitellen jakautuu koko ryhmälle. (Gregory 2007, 61.) Murrin (2000b, 40) tosin huomauttaa, ettei ole koskaan ollut todistamassa tilannetta, jossa opettaja olisi fasilitaattorina tarpeeton. Jaetussa fasilitoinnissa onkin pikemminkin kyse ideaalista, jota kohti on pyrittävä.

Päätös siitä, miten ja milloin puuttua keskustelun kulkuun, riippuu suuresti fasilitaattorin käsityksestä omasta roolistaan (Murrin 2000b, 40). Tutkivan yhteisön johtolause ”tutkailun seuraaminen sinne, minne se johdattaa” on monitulkintainen. Osa fasilitaattoreista esimerkiksi mielellään palaa toistuvasti tutkailun käynnistäneen kysymyksen pariin. Toisille kysymys on vain lähtökohta tutkailulle, ja siihen palaaminen voi estää etenevän keskustelun tavoitteen täyttymisen. Jotta keskustelu liikkuisi eteenpäin, eikä jäisi kellumaan ajopuun tapaan, fasilitaattorin on osattava suunnata oppilaiden huomio johonkin tiettyyn asiaan, ongelmaan tai kysymykseen. (Emt., 40.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Kiinnostus filosofian opetusta kohtaan on kasvanut, kuten luvussa 2.4 esitettiin. Tämä voidaan nähdä niin käytännön tasolla kuin tieteellisten julkaisujen määrässä. Aihepiirin tutkimukset ovat kuitenkin luonteeltaan voittopuolisesti teoreettisia, ja usein ne käsittelevät aihetta kovin yleisellä tasolla (White 2012, 450). Pyrimmekin tarttumaan tähän puutteeseen, ja viemme tietoisesti tutkimuksen niin lähelle käytäntöä kuin se opetuksen ollessa kyseessä tarkoittaa; tarkoituksena on valmistella ja toteuttaa filosofian opetuskokeilu.

Tämän toimintatutkimuksen strategiaa noudattavan opetuskokeilun avulla tarkoituksemme on rakentaa luokkaan filosofinen tutkiva yhteisö tutkielman kolmannessa luvussa esitettyjen periaatteiden mukaisesti. Kokeiluamme ohjaa lapsilähtöisyyden periaate, jota pyrimme kunnioittamaan kuuntelemalla ja antamalla arvoa lapsen omalle äänelle.

Filosofian opetuksen on väitetty tukevan opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuutta ja opettajan ammatillista kehittymistä (Tomperi & Juuso 2010). Opettajankoulutus ei kuitenkaan nykymuodossaan valmista pedagogisen filosofian opetukseen (Moilanen 2007, 79). Keskeisenä tavoitteenamme onkin kehittää ammattitaitoamme, kasvattaa pedagogista osaamistamme, saada kokemusta filosofian opettamisesta alakoulussa ja tutustua vaihtoehtoiseen opetusmenetelmään syvemmin käytännön tasolla.

Arvioimme opetuskokeilun onnistumista ja toimivuutta läpi tutkimusprosessin. Tässä käytämme apuna jakson kuluessa tekemiämme havaintoja ja keräämäämme aineistoa. Tämän perusteella teemme lopuksi opetuskokeiluun parannusehdotuksia. Tarkoituksenamme onkin tuoda uusia näkökulmia pedagogisen filosofian opetukseen.

Erityisesti tässä tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin kolmeen kysymykseen:

1. Miten lastenkirjallisuudesta valikoidut tekstit sopivat filosofian opetukseen perusopetuksen 6. luokalla?

Lastenkirjallisuuden käytöstä filosofian opetuksessa on esitetty ristiriitaisia näkemyksiä, kuten luvussa 3.2 kerrotaan. Monet nykytutkijat kuitenkin uskovat lastenkirjojen voivan herättää filosofista pohdintaa (Murris 1997; Wartenberg 2009). Tekstin valinta on tehtävä harkiten (Haynes & Murris 2009). Tarkoituksemme ei ole siis pelkästään etsiä vahvistusta sille, sopivatko lastenkirjallisuudesta valikoidut tekstit ylipäättään filosofian opetukseen. Selvitämme myös millaiset lastenkirjallisuudesta valitut tekstit sopivat parhaiten siihen. Opetuskokeilu sisällytetään äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneille, minkä vuoksi lastenkirjallisuuden käyttö on perusteltua. Kokeilu suunnitellaan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (Opetushallitus 2004) yleisten opetusta koskevien tavoitteiden kanssa yhteneväksi ja siten suomalaiseen peruskouluun sopivaksi. Tarkastelemme tekstivalintojemme onnistumista suhteessa siihen, toimivatko ne hyvänä pohjana filosofisille kysymyksille ja tutkivalle keskusteluille.

2. Millaisia kysymyksiä oppilaat laativat oppitunneilla lastenkirjallisuudesta valittujen tekstien pohjalta?

Filosofointi on pohjimmiltaan taitoa kysellä, ja taitavaksi kysyjäksi kehittymistä voidaan pitää yhtenä filosofian opetuksen keskeisistä tavoitteista (Laine 1995, 87; Murris 1997, 12). Tästä syystä nostamme oppilaiden laatimat kysymykset erityisen tarkastelun kohteeksi. Tutkimme, miten oppilaiden tekstien pohjalta laatimat kysymykset sijoittuvat suhteessa luvussa 3.3 esiteltyyn Camin kysymysten nelikenttään. Tutkijoina meitä kiinnostaa, ovatko oppilaiden laatimat kysymykset ylipäättään filosofisia ja jos ovat, miten ne asettuvat filosofian kenttään. Selvitämme lisäksi, voidaanko tekstivalinnoilla ennakoida sitä, mitkä filosofian osa-alueet nousevat kysymyksistä esiin. Otamme vielä lähempään tarkasteluun ne kysymykset, jotka oppilaat äänestävät keskustelun pohjaksi.

3. Millaisilla toimilla opettaja ja oppilaat edistävät keskustelun kulkua filosofisessa tutkivassa yhteisössä?

Käyttämäämme opetusmenetelmään liittyy ajatus opettajasta fasilitaattorina (luku 3.4). Tarkoituksemme on tutkia, millaisia toimia opettajat käyttävät keskustelun fasilitoinnissa, ja miten ne heijastuvat oppilaiden toimintaan keskustelussa. Tausta-ajatuksemme on, että opetuksen kehittäminen tapahtuu juuri opettajan oman toiminnan kriittisen reflektoinnin kautta. Arvioimmekin erityisesti opettajan toimia tuomalla esiin keskusteluaineistosta nousevia tilanteita, joissa opettajan toiminta vaikuttaa joko kielteisesti tai myönteisesti filosofisen tutkivan yhteisön muodostumiseen.

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

Edellä esitelty tutkimustehtävä ja siihen liittyvät kysymykset ohjaavat tutkimuksemme metodologisia valintoja. Luvussa 5.1 käsittelemme tutkimuksen taustafilosofisia paradigmoja Guban ja Lincolnin (2000) luokittelun pohjalta. Luvussa 5.2 esittelemme opetuskokeilullemme raamit antavan toimintatutkimuksen tutkimussuuntauksen. Luvussa 5.3 tarkastelemme yleisiä tutkimuksen luotettavuuteen ja hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyviä periaatteita.

5.1 Tutkimuksen taustafilosofia

Tutkimuksesta puhuttaessa asetetaan usein vastakkain kvalitatiivinen eli laadullinen ja kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus. Kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä sanotaan joskus pehmeiksi, erotuksena kvantitatiivisille kovalle menetelmille. Tällaisella erottelulla on kuitenkin vaaransa, sillä se voi antaa kuvan, etteivät laadulliset tutkimusmenetelmät olisi yhtä tieteellisiä kuin määrälliset. Menetelmien erot ovatkin lähinnä tieteellisen selitysvoiman osoituksessa. Määrälliset menetelmät nojaavat matemaattisiin keinoihin osoittaessaan tieteellisyytensä, kun taas laadulliset menetelmät tukeutuvat tiedon laadulliseen luonteeseen. Laadullinen tutkimus antaa myös tutkittaville paremmin tilaa vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa myös tutkijan rooli on suurempi. Tutkija toimii ikään kuin tutkimuksen tärkeimpänä työvälineenä, sillä hän on kvantitatiivisia menetelmiä käyttävää kolleegaansa lähempänä tutkittavia. Kvalitatiivisia menetelmiä käyttävä tutkija tarvitsee ymmärtäväistä otetta tutkittaviaan kohtaan, jotta hän voi saada kattavaa tietoa mahdollisesti arkaluonteisistakin asioista. (Grönfors 1985, 11–13.)

Laadullisten ja määrällisten tutkimusmenetelmien eroavaisuutta voidaan myös etsiä niiden tieteenfilosofisista näkökannoista (emt., 13–14). Laadullisen tutkimuksen paradigmana voidaan pitää eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttista tieteenfilosofiaa, joita kriittisen teorian ja konstruktivismin voidaan nähdä olevan, kun taas määrällisen tutkimuksen taustalla vaikuttavat positivistiset tai postpositivistiset paradigmat (Metsämuuronen 2011, 220). Paradigmoja voisi kuvailla perususkomukseksi tai taustafilosofiaksi, joka määrittelee tutkijan kuvaa maailmasta ja sitä, mitä tutkija uskoo. Paradigmojen paremmuutta toisiinsa nähden ei voida määritellä, eikä niiden aukotonta totuudellisuutta voida todentaa, mutta niiden on oltava hyvin perusteltuja. Paradigmaa voidaan määritellä ontologisten-, epistemologisten ja metodologisten kysymysten avulla. Ontologisella kysymyksellä selvitetään sitä, millainen on todellisuus ja mitä siitä on mahdollista saada selville. Tämän pohjalta tietoa voidaan saada vain siitä, mikä on olemassa ja mikä on todellista. Epistemologinen kysymys määrittelee tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta ja metodologinen kysymys sitä, kuinka tutkittavasta asiasta voidaan saada tietoa. (Guba & Lincoln 2000, 107–108.)

Guba ja Lincoln (2000) vertailivat paradigmoja keskenään artikkelissaan. Heidän vertailussaan olivat mukana positivismi, postpositivismi, kriittinen teoria ja konstruktivismi. He käyttivät apuna edellä kuvattuja kysymyksiä. Positivismin ontologinen näkemys on naiivin realistinen; totta on se, mikä on aistein havaittavissa. Epistemologiselta kannalta positivismi on dualistista ja objektivistista. Siinä objektiivinen tutkija tarkkailee tutkittavaa ilman, että vaikuttaisi siihen tai että tutkittava vaikuttaisi tutkijaan. Positivismin metodologinen puoli on kokeellista ja manipuloivaa. Asetetut kysymykset ja oletukset todennetaan empiirisillä kokeilla, joista muuttujien vaikutukset on karsittu. (Emt., 109–110.)

Postpositivismin vastaus ontologiseen kysymykseen on positivismin tavoin realistinen, mutta naiivin sijasta sitä voidaan luonnehtia kriittiseksi, sillä siinä otetaan huomioon myös se, että todellisuutta voivat olla myös sellaiset ilmiöt, joita ei selkeästi aistein voi havaita. Postpositivismi ottaa myös nämä tekijät huomioon, mutta pyrkii kuitenkin kiistattomaan, objektiiviseen totuuteen. Epistemologiselta kannalta postpositivismi on modifioidun dualistinen tai objektivistinen. Siinä löydöksen katsotaan olevan todennäköisesti totta, vaikkei täydelliseen objektiivisuuteen tutkijan ja tutkittavan välillä kenties päästä.

Kriittinen tiedeyhteisö arvioi löydöksiä. Metodologialtaan postpositivismi on modifioitua kokeellista tai manipulatiivista. Se pyrkii korjaamaan positivismiin heikkouksia hankkimalla tapauskohtaisempaa tietoa tutkittavien luonnollisissa olosuhteissa ja kuvaamalla tarkasti tutkimuksen vaiheet, jotta kriittinen tutkijayhteisö voisi sitä arvioida. Menetelmät voivat olla myös kvalitatiivisia. (Guba & Lincoln 2000, 110.)

Kriittisen teorian ontologinen kanta on historiallisen realistinen. Siinä todellisuus on muokkautunut erilaisten sosiaalisten, poliittisten, kulttuurillisten, ekonomisten, etnisten ja sukupuolellisten seikkojen vaikutuksesta erilaisiin rakenteisiin. Vastaus epistemologiseen kysymykseen on transaktionaalinen tai subjektiivinen, jolloin tutkijan ja tutkittavan suhde vaikuttaa tutkimukseen. Metodologiselta kannaltaan kriittinen teoria on dialogista tai dialektista, sillä sen mukaan tiedon saaminen vaatii tutkijan ja tutkittavan välistä dialogia. (Guba & Lincoln 2000, 110.)

Konstruktivismin ontologinen kanta on relativistinen, jonka mukaisesti totuus on suhteellista ja jossa voi olla useita ”todellisuuksia” riippuen siitä, kuka, missä ja milloin asiaa tarkastelee. Epistemologiselta kannaltaan konstruktivismi on transaktionaalista ja subjektiivista, jolloin tutkimuksen tulokset ovat kirjaimellisesti tutkimustilanteessa luotuja. Metodologian kannalta konstruktivismi on hermeneuttista tai dialektista. Koska totuus ja todellisuus ovat konstruktivismin mukaan suhteellisia, voidaan yksittäisistä totuuksista saada tietoa vain tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksella. Sekä kriittiselle teorialle että konstruktivismille on yhteistä se, että raja ontologisen ja epistemologisen kysymyksen välillä on häilyvä. (Emt., 111.) Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen taustalla vallitsevat siis erilaiset taustafilosofiat. Tätä pro gradu -tutkielmaa varten toteutettu tutkimus asettuu edellä esitetyn vertailun perusteella selvästi kvalitatiivisten paradigmojen puolelle.

Kvalitatiivisesta tutkimuksesta puhuttaessa on siis vaikea sanoa sen olevan objektiivista. Tutkijan rooli yhtenä tutkimusvälineenä, tavallaan tutkimuksen sisään asettuneena, tekee laadullisesta tutkimuksesta heti subjektiivista. (Grönfors 1985, 13–14.) Tässä tutkimuksessa tutkijat olivat tiiviisti sisällä koko prosessissa. Tämä näkyy siinä, että tutkimusluokan opettajan kanssa tehtiin tiivistä yhteistyötä opetusjaksoa suunniteltaessa ja että tutkijat osallistuivat kaikkiin tutkimuksen oppitunteihin; aluksi lähinnä tarkkailijoina ja

jakson edetessä ohjaajan roolissa. Tässä tutkielmassa oli myös vahvasti mukana tutkijoiden oman ammatillisen kehittymisen näkökulma. Syrjälä (1994) toteaaakin, että opettajantyö on vuosien saatossa muuttunut yhä haastavammaksi. Päivittäisessä työssä opettajat kohtaavat jatkuvasti tilanteita, joihin ei ole olemassa yhtä selkeää ratkaisua. Oman toiminnan ja työn jatkuva tarkkailu ja kehittäminen ovatkin avainasemassa opettajan työssä. Yhtenä apuvälineenä tällaisessa ammatillisessa itsensä kehittämisessä voidaan käyttää toimintatutkimusta. (Emt., 25.)

5.2 Toimintatutkimus

Toimintatutkimus on nimensä mukaisesti toiminnallista. Tutkimus ei vain tutki asioiden tilaa ja luonnetta, vaan sen avulla voidaan tuoda arkeen uusia työkaluja ja parannuksia. Tavoitteena on löytää parempia toimintatapoja, ratkaista ongelmia ja toisaalta myös ymmärtää niitä syvällisemmin. (Metsämuuronen 2011, 234.) Hannu L. T. Heikkisen (2006, 16) mukaan toimintatutkimus tutkii nimenomaan ihmisten toimintaa ja sosiaalisia suhteita, ei esimerkiksi jonkin koneen mekaanista toimintaa. Toimintatutkimusta voidaan kuvailla tilannesidonnaiseksi, (yleensä) yhteistyötä vaativaksi, osallistuvaksi ja itseään tarkkailevaksi (Metsämuuronen 2011, 234).

Toimintatutkimus on siis eräänlainen interventio, jossa huomattuun ongelmaan etsitään ratkaisua muuttamalla toimintatapoja yhteisössä. Tutkimus on siis vahvasti sidoksissa tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Tutkimuksessa ei ole vain kyse asioiden huomaamisesta ja raportoisesta, vaan myös niiden muokkaamisesta yhteistyössä tutkimuksen kohteena olevan yhteisön toimijoiden kanssa. (Metsämuuronen 2011, 234.) Toimintatutkimusta voidaan käyttää lähes kaikissa sellaisissa tilanteissa, joissa havaitaan jokin ongelma, johon halutaan löytää ratkaisu. Kaikille toimintatutkimuksille voidaan nähdä yhteisenä piirteenä se, että sillä pyritään luomaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta samalla, kun asioita pyritään kehittämään ja parantamaan entistä toimivimmiksi. (Kuula 1999, 11.)

Toimintatutkimuksella voidaan muun muassa korvata vanhoja opetusmetodeja uusilla ja kokeellisilla tai kehittää opettajien ammatillista osaamista parantamalla opetustaitoja, etsimällä uusia oppimismetodeja ja kohentamalla itsetietoisuutta (Cohen, Manion &

Morrison 2007, 297). Toimintatutkimus ei kuitenkaan rajoitu näihin, eikä sitä voida yhdenmukaisesti määritellä (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25). Toimintatutkimus sijoitetaan useimmiten laadullisten tutkimusmenetelmien kenttään, mikä ei kuitenkaan ole täysin oikea käsitys. Toimintatutkimuksessa on mahdollista hyödyntää myös määrällisiä tiedonhankinnan menetelmiä. Toimintatutkimusta voidaan myös menetelmän sijaan pitää asenteena tai lähestymistapana. (Heikkinen 2006, 37.)

Toimintatutkimuksella siis pyritään muokkaamaan tutkittavaa kohdetta. Muutokset, joita tutkimuksessa yhteisöön tehdään, eivät välttämättä onnistu toivotulla tavalla. Tavoitteena on kuitenkin luoda uutta tietoa asiasta ja kenties yrityksen ja erehdyksen kautta löytää sellaisia käytännön sovellutuksia, jotka eivät tutkimuksen alussa olleet tulleet tutkijoiden tai toimijoiden mieleenkään. (Kuula 2006.) Grönfors (1985, 123) toteaa, että toimintatutkimuksen yksi selkeä etu perinteisiin selvityksiin verrattuna on se, että sen avulla tutkimuksen tuottamat tulokset ovat kaiken aikaa eri vaiheissa arvioitavissa. Tämä siksi, että tutkimus ja sen suunnittelu etenevät samaa vauhtia (emt., 123).

Toimintatutkimus onkin luonteeltaan syklistä; suunnittelusta edetään käytännön toteutukseen ja siitä edelleen toiminnan arviointiin. Arvioinnista voidaan jälleen palata suunnittelupöydän ääreen ja pyrkiä löytämään edellistä toimivampia ratkaisuja. (Kuula 1999, 218.) Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 36–37) puhuvat toimintatutkimuksen spiraalista, joka voidaan muodostaa liittämällä aina uusia syklejä entisiin. He myös painottavat toimintatutkimukseen osallistuvien pyrkimystä tarkkailla itseään ja omaa toimintaansa reflektiivisesti. Somekh (2006, 6–7) huomauttaa myös, että vaikka tutkimusraportti saataisiin valmiiksi, niin sanotusti kirjoihin ja kansiin, ei se välttämättä tarkoita, että toimintatutkimuksen spiraali pysähtyisi.

Kurt Lewiniä pidetään toimintatutkimuksen teoreettisena isänä, sillä juuri hän loi toimintatutkimuksen teoreettisen käsitteistön 1940-luvulla. Lewinin käsitteet: ”yhteistoiminnallisuus”, ”demokraattisuus” sekä ”teoriaa ja käytäntöä muuttava luonne” ovat yhä edelleen toimintatutkimuksen kulmakiviä. (Metsämuuronen 2011, 235.) Lewinin tutkimus Harwoodin tehtaalla antoi selkeitä tuloksia siitä, että työntekijöiden tehokkuus, myönteisyys johtoa kohtaan ja työssä pysyminen parani, kun heidät otettiin mukaan

suunnittelemaan työskentelyään koskevia muutoksia. Lewin muotoili myös toimintatutkimuksen syklisen mallin, jossa edetään suunnittelusta toteutuksen kautta arviointiin ja taas alkuun. (Kuula 2006.) Ennen tätäkin on löydettävissä erityisesti kasvatusalalta tutkimuksia, jotka ovat luonteeltaan toimintatutkimuksen kaltaisia (Metsämuuronen 2011, 235).

Toimintatutkimuksen kululle ei ole olemassa vain yhtä mahdollista mallia. Tässä esitellään yhtenä mahdollisena esimerkkinä Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2007) esittämä tapa jakaa toimintatutkimuksen kulku kahdeksaan vaiheeseen. Ensimmäisessä kohdassa arkipäivässä eteen noussut ongelma identifioidaan, arvioidaan ja muotoillaan. Kun tämä on saatu tehtyä, voidaan järjestää alustava neuvottelu asiasta kiinnostuneiden osapuolten välillä. Kolmannessa kohdassa perehdytään aiempiin tutkimuksiin ja haetaan sieltä pohjaa ongelman ratkaisuun. Neljännessä kohdassa palataan jälleen ensimmäiseen kohtaan, sillä nyt tarkastellaan uudelleen aiemmin muotoiltua ongelmaa ja tehdään siihen tarvittavat muokkaukset ja uudelleenmäärittelyt. Viidennessä ja kuudennessa kohdassa perehdytään varsinaiseen tutkimukseen, ensin suunnitellaan tutkimuksen kulku ja sen jälkeen muotoillaan tutkimuksen arviointi, jotta saataisiin vastauksia oikeisiin asioihin mahdollisimman luotettavasti. Vasta seitsemännessä kohdassa käynnistetään varsinainen tutkimusprojekti. Viimeisessä kohdassa tulkitaan saatua aineistoa ja arvioidaan projektin onnistumista. (Emt., 307–308.)

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja hyvä tieteellinen käytäntö

Tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa käytetään usein termejä validiteetti ja reliabiliteetti. Tutkimuksen validiutta pohdittaessa arvioidaan sitä, miten hyvin käytetyt menetelmät sopivat kuvaamaan juuri kyseessä olevaa ilmiötä. Validiteetin käsite pohjaa totuuden korrespondenssiteoriaan, eli väite on totta, jos sen voidaan nähdä vastaavan tosiasioita. Reliabiliteetilla taas tarkastellaan sitä, miten hyvin tutkimuksen tulokset ovat toistettavissa. Käsitteellä pyritään havaitsemaan väliin tulevat muuttujat, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen tulokseen. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 147.)

Toimintatutkimuksen luotettavuuden todentamisen kannalta nämä käsitteet eivät kuitenkaan toimi kovin hyvin. Erityisesti reliabiliteetin käsite on ongelmallinen, sillä toimintatutkimus itse on interventio, joka pyrkii muuttamaan käytäntöjä. Näin ollen saatuja tuloksia ei ole mahdollista saavuttaa uudelleen, koska tilanne on jo tutkimuskohteen osalta muuttunut. Validiteetti puolestaan perustuu ajatukselle, että on olemassa jokin selkeä totuus ulkoisesta todellisuudesta. Ongelmaksi nouseekin se, että toimintatutkimuksen tulkinnat rakentavat todellisuutta, eikä näin ollen voida nähdä olevankaan yhtä muuttumatonta todellisuutta. (Emt., 148.) Toimintatutkimuksen kohdalla voisikin olla järkevää käyttää kokonaan erilaisia termejä ja luotettavuuden kriteerejä.

Heikkinen ja Syrjälä (2006) ehdottavat toimintatutkimuksen arviointiin viittä periaatetta, jotka ovat historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. Historiallisella jatkuvuudella tarkoitetaan sitä, ettei toimintatutkimusta prosessina voida irrottaa historiallisesta, poliittisesta ja ideologisesta kontekstistaan. Siksi tutkijan on huomioitava tutkimuskohteensa taustoja, voidakseen kattavasti tarkastella varsinaista tutkimusprosessia. Reflektiivisyys on tärkeä elementti toimintatutkimuksessa, koska tutkija on niin syvällisesti mukana koko tutkimusprosessissa. Tutkijan on tärkeää tarkkailla kaiken aikaa sitä, miten hänen omat arvostuksensa ja oletuksensa vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja sen tuloksiin. (Somekh 2006, 8.)

Dialektisuuden periaate lähtee siitä ajatuksesta, että sosiaalinen todellisuus pohjaa keskusteluun, eli se rakentuu dialektisena prosessina. Dialektisuuden ideana on se, että väitteiden ja vastaväitteiden tuloksena muotoutuu synteesi. Ajatus voidaan nähdä kahden ihmisen välistä keskustelua laajempänä. Esimerkiksi dialektisuus ilmenee historian tutkimuksessa siten, että jokin ajattelutapa saa vastapainokseen toisen. Samaa ajatusta voidaan soveltaa myös kaiken sosiaalisen toiminnan muokkautuminen toimintatutkimuksessa. Dialektisuuden periaatteen mukaisesti kohdetta tarkastellaan eri näkökulmista, eikä toisiaan tyrmääviääkään väitteitä vältellä. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 154.)

Toimivuuden periaatteen mukaisesti toimintatutkimuksen arviointi perustuu sen käytännön vaikutusten tutkailuun. Esimerkiksi voidaan tarkastella sitä, millaisia hyötyjä tutkimus on

tuottanut käytännön toimintaan tai miten se on antanut siihen osallistuneille uusia näkökulmia. Tämän periaatteen mukaisesti huomioon voidaan ottaa sekin, ettei tutkimus välttämättä tarjonnutkaan sellaisia käytännön hyötyjä, kuin tavoiteltiin. Tältä kannalta katsottuna voidaan ajatella, että epätoivotutkin tulokset voivat tuottaa arvokasta tietoa. Tärkeintä onkin, että tutkija raportoi tutkimuksensa vahvuudet ja heikkoudet rehellisesti ja tarkasti. Toimivuuden periaatetta syvennetään pohtimalla tutkimuksen eettisiä seikkoja. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 155–158.) Myös Grönfors (1985, 122) kertoo toimivuuden periaatteen kaltaisesta luotettavuuden kriteeristä. Hänen mukaansa toimintatutkimuksen voidaan ajatella olevan luotettava, jos tutkimuksen osalliset ovat sitä mieltä, että tavoitteisiin on ylletty. Toisin sanoen, jos tutkimukseen osallistuneet osapuolet kokevat, ettei sille asetettuja tavoitteita ole saavutettu; jos tutkimus on epäonnistunut, se ei ole luotettava. Tutkimuksen epäonnistuminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei siitä voisi löytää kehitettävää. (Emt.)

Havahduttavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimusta voidaan arvioida myös taiteellisten ansioidensa perusteella. Tavoitteena on luoda ikään kuin kertomus, jota lukija voi pitää totena omien kokemustensa perusteella, mutta joka kuitenkin avartaa hänen näkemyksiään tuomalla esille jotain uutta. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 159–160) Onnistunut raportti välittää tutkimusprosessin vaiheista tunnelmia niille, jotka eivät ole olleet paikalla (Syrjälä 1994, 49).

Eettiseen tutkimuksen tekoon ei välttämättä ole löydettävissä yhtä oikeaa vastausta. Tutkimuskohde ja -menetelmät vaikuttavat aina tutkijan tekemiin eettisiin valintoihin. Hyvää tieteellistä käytäntöä tulee pohtia prosessin kaikissa vaiheissa jo tutkimusongelman valinnasta lähtien. Tutkijalla on eettistä vastuuta tieteelle, kanssaihmisilleen ja tutkittavilleen. Tutkimusongelman eettisyyttä pohdittaessa on mietittävä sitä, millaisia teoreettisia ja käytännöllisiä hyötyjä asian tarkastelulla saavutetaan suhteessa niihin haittoihin, joita tarkastelu voi aiheuttaa. Tässä vaiheessa voidaan pohtia sitä, voiko asian tutkiminen yleensä tai juuri kyseessä olevilla menetelmillä aiheuttaa sen, että muiden tutkijoiden on jatkossa hankalampi päästä tutkimaan kohteita. Myös kentälle pääsyyn voi liittyä eettisiä ongelmakohtia. Tutkittavat voivat kokea tutkijan uhkaksi tai ainakin ylimääräiseksi vaivaksi. Joskus tutkijalla voikin olla hankaluuksia päästä kentälle tekemään tutkimusta, jos hänen roolinsa on muiden tiedossa. Tutkijalla on velvollisuus

antaa tutkittavilleen riittävästi tietoa tutkimuksensa tarkoituksesta ja omasta asemastaan, jotta tutkittavat voivat aidosti tehdä valinnan siitä, haluavatko he osallistua tutkimukseen. (Grönfors 1985, 188–194.)

Erityisen huolellinen tutkijan on oltava valinnoissaan silloin, kun hän tutkii lapsia. Koska lapsilla ei ole itsemääräämisoikeutta, täytyy lupa heidän osallistumisestaan tutkimukseen pyytää huoltajilta. Huomionarvoista on se, että vaikka lupa huoltajalta saataisiinkin, täytyy lapsen omakin suostumus saada. Mikäli lapsi, huoltajan luvasta huolimatta, kieltäytyy osallistumasta tutkimukseen, täytyy hänen toivettaan kunnioittaa. Myös lasten informoiminen tutkimuksesta aiheuttaa haasteita. Tutkijan on kyettävä esittämään kaikki tutkimukseen ja sen tekemiseen liittyvät seikat siten, että lapsi voi ne ymmärtää. Mikäli tutkimusta tehdään koulussa, on lasten ja huoltajien lisäksi informoitava koulun johtoa, jolta lupa on myös pyydettävä. (Mäkinen 2006, 64–65.)

Anonymiteetin takaaminen tutkittaville heidän näin halutessaan kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tutkittavilla on oikeus päättää, haluavatko he esiintyä tunnistettavasti valmiissa tutkimuksessa. Tutkittavien anonymiteetti antaa myös tutkijalle enemmän vapautta, koska tällöin tutkijan ei tarvitse vältellä arkojaan aiheita ja tuloksia siinä pelossa, että niiden julkaiseminen aiheuttaisi kenellekään tutkimukseen osallistuneelle haittaa. (Mäkinen 2006, 115.)

6 FILOSOFIAN OPETUSKOKEILUN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

Neljä viikkoa kestänyt filosofian opetuskokeilu toteutettiin tammikuussa 2013 eräässä kainuulaisessa alakoulussa kuudennessa luokassa. Oppitunteja siihen sisältyi yhteensä yhdeksän, joista kahdeksan ensimmäistä olivat pienryhmätunteja kahdessa eri ryhmässä. Viimeisellä tunnilla oppilaat laativat kirjoitelman aiemmin käsiteltyjen tekstien pohjalta. Kyseisellä tunnilla paikalla oli koko luokka.

Luvussa 6.1 esittelemme opetuskokeilussa noudatetun oppitunnin rakenteen, joka perustuu filosofisen tutkivan yhteisön malliin. Luvussa 6.2 käymme läpi opetuskokeilussa käytetyn oppimateriaalin suunnittelu- ja laadintaprosessin, johon sisältyi oppitunneilla käytetyn lastenkirjallisuuden valinta ja tehtäväpaketin laadinta. Luvussa 6.3 kuvailemme lyhyesti aineistonkeruuprosessia tutkimusluokassa.

6.1 Oppitunnin rakenne

Kaikki opetuskokeilun tunnit, viimeistä lukuun ottamatta, noudattivat luvussa 3.1 esiteltyä Lipmanin filosofisen tutkivan yhteisön viisivaiheista mallia. Kahdeksan ensimmäistä tuntia toteutettiin pienryhmissä paitsi paremman aineiston, myös laadukkaamman opetuksen toivossa. Nussbaumin (2010, 55) mukaan sokraattiseen keskusteluun perustuva opetus on onnistuakseen järjestettävä pienessä säännöllisesti kokoontuvassa ryhmässä.

Tunnin alkuun otimme jonkinlaisen alkurentoutuksen tai -leikin, jotta oppilaat orientoituisivat toimintaan tutkivassa yhteisössä. Leikeissä korostuivatkin kuuntelu, tarkkailu ja toisen huomioon ottaminen. Tämän lisäksi tarkoituksena oli laukaista jännitys, jonka uusien opettajien tulo luokkaan helposti aiheuttaa. Alkurentoutus oli tärkeä vaihe

myös sen vuoksi, että kokeilun tunnit olivat aina aamun ensimmäisiä, jolloin leikit toimivat ikään kuin päivänavauksena.

Seuraavaksi oppilaat lukivat tekstin ääneen piirissä. Vuorotellen ääneen lukemisella on monia pedagogisia merkityksiä, jotka liittyvät muun muassa tarkkaavaisen kuuntelun taitoihin (Lipman 2003, 98). Tekstin lukemisen jälkeen siirryttiin suoraan kysymysten laadintaan. Jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus keksiä kaksi kysymystä. Tämän opetuskokeilun tunneilla pääsääntöisesti kaikki oppilaat keksivätkin kaksi kysymystä, vaikka joukosta erottuivat oppilaat, joille kysymysten keksiminen oli selkeästi vaikeampaa.

Valmiit kysymykset aseteltiin piirin keskelle kaikkien nähtäville ja luettiin ääneen, minkä jälkeen oppilaat saivat luokitella kysymykset pienempiin ryhmiin. Luokittelun logiikkaa ei opettajien puolelta rajattu ja kaikilla tunneilla kysymykset luokiteltiin teemoittain. Tavoitteena oli myös ajattelun taitojen harjoittaminen ja kokonaisuuden hallinta. Luokittelussa kysymysten joukosta karsittiin pois keskenään samanlaisia kysymyksiä, jotta kysymysten saamat äänet olisi helpompi laskea. Luokittelun jälkeen oppilaat äänestivät kysymysten joukosta kahta sellaista, joista he halusivat keskustella mieluiten. Eniten ääniä kerännyt kysymys valittiin keskustelun lähtökohdaksi. Äänestämisessä voidaan nähdä demokratiakasvatuksellisia tavoitteita. Lipmanin (2003, 98–99) mielestä on tärkeää, että oppilaat paitsi keksivät kysymykset, myös valitsevat, mistä keskustellaan.

Kun kysymys oli valittu, oppilaat ohjattiin aluksi joko keskustelemaan parin kanssa siitä tai heille annettiin pieni hetki aikaa pohtia kysymystä itsenäisesti. Varsinainen keskustelu käynnistettiin juuri näillä oppilaiden lähtöajatuksilla. Opettaja kirjasi kaiken aikaa uusia ajatuksia taululle, jotta ne olisivat kaikkien näkyvillä ja niihin olisi helpompi palata keskustelun edetessä. Tarkoituksena oli luoda yleiskatsaus ja jäsentää keskustelun kulku kaikille nähtäväksi (Fisher 2008, 172). Keskustelussa noudatettiin luvussa 3.4 esitettyjä periaatteita. Keskustelun lopuksi käytiin vielä yhdessä läpi, löydettiinkö kysymykseen sellaista vastausta, johon kaikki voisivat yhtyä. Tunnin lopussa oli tarkoitus, että oppilaat tekisivät itsearviointia omasta osallistumisestaan ja onnistumisestaan keskustelijana, mutta osalla tunneista tähän ei jäänyt aikaa. Usein jouduimme siirtymään keskustelun

koonnista suoraan tehtävien alustukseen, jotta oppilaat saisivat käsityksen siitä, millaisia tehtäviä oli luvassa. Varsinaiselle tehtävien tekemiselle ei tunneilla jäänyt aikaa.

Koko luokalle yhteinen viimeinen tunti poikkesi aiemmista pienryhmätunneista. Tuolloin oppilaat kirjoittivat kirjoitelman edellisten tuntien tekstien ja keskustelujen pohjalta. Oppilaat ohjattiin kirjoitelman tekoon antamalla kirjalliset ohjeet, jotka myös selitettiin suullisesti. Kirjoitelman sai laatia valmiista otsikkoehdotuksista (neljä kustakin tekstistä) tai vapaavalintaisesta aiheesta.

6.2 Oppimateriaalin suunnittelu, valinta ja laadinta

Ennen varsinaisen tutkimuksen toteuttamista valikoimme oppitunneilla käytettävän lastenkirjallisuuden ja suunnittelimme kuhunkin tekstiin liittyvät tehtävät. Valinnat, jotka suunnitteluvaiheessa tehtiin, vaikuttivat koko tutkimuksen kulkuun, sillä valmiita oppilaiden kansioita ei muutettu enää jakson aikana.

Luvussa 3.2 esitettiin tarkemmin filosofisen tekstin valintaa suuntaavia suosituksia. Tekstin valinnan lähtökohdaksi otimme näkökulman, jonka mukaan lastenkirjallisuus soveltuu filosofian opetukseen. Vaikka Lipman suhtautui kriittisesti lastenkirjallisuuden käyttöön, huomioimme myös hänen esittämänsä näkemyksen, jonka mukaan tekstien tulee olla kirjallisesti, psykologisesti ja älyllisesti hyväksyttäviä (Fisher 1998, 112; Lipman 1988). Myös lastenkirjallisuuden käytön puoltajat korostavat tekstien valinnan merkitystä, sillä mikä tahansa kirjallisuus ei automaattisesti tarjoa riittävää perustaa filosofisten kysymysten pohdiskeluun ja niistä keskusteluun (Haynes & Murris 2009, 3).

Huomioimme tekstivalintoja tehdessämme myös, mitä teoksia filosofian opetuksen asiantuntijat olivat itse ehdottaneet käytettäväksi. Mietimme filosofisia teemoja, kuten rohkeus ja vapaus, jotka voisivat sopia keskustelun pohjaksi ja pyrimme löytämään tekstejä, joissa nämä teemat ja tasot eli narratiivin piiloteksit esiintyisivät. Moni käyttökelpoiselta vaikuttanut kirja karsiutui heti alkuvaiheessa, kun niissä esitetyt filosofiset teemat olivat liian ilmeisiä, pitkälle käsiteltyjä ja valmiiksi pureskeltuja.

Filosofian opetus peruskoulussa sopii luontevimmin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille (Fisher 1998; Tomperi & Juuso 2010). Siksi pyrimme filosofisen lähestymiskannan lisäksi huomioimaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen näkökulman. Halusimme, että valitsemamme tekstit edustaisivat monipuolisesti lasten- ja nuortenkirjallisuutta. Yhtenä tavoitteenamme oli löytää myös sopivaa suomalaista kirjallisuutta, jota vieraskielisessä lähteistössämme ei juurikaan mainittu. Tekstien tuli siis olla tasokkaita kirjallisilta ansioiltaan ja samalla oppilaita kiinnostavia (kirjallinen ja psykologinen hyväksyttävyys). Tavoitteenamme oli, että opetuskokeilussa käytetyt tekstit toimisivat lisäksi eräänlaisina kirjavinkkeinä, jotka innostaisivat oppilaiden lukuharrastusta.

Tässä tutkimusprosessin vaiheessa jouduimme pohtimaan myös laillisia periaatteita. Koska tekstit olivat katkelmia tekijänoikeudella suojatuista teoksia, oli välttämätöntä varmistaa, mitä mahdollisia rajoitteita niiden käyttöön liittyy. Selvisi, että tekijänoikeudella suojattujen teosten käyttäminen on sallittua niin yksittäisen opetusryhmän käytössä kuin oppilaitoksissa tehtävässä tutkimuksessakin (Tekijänoikeuslaki 821/05).

Kävimme läpi suuren joukon lastenkirjallisuutta, minkä jälkeen valitsimme seitsemän kirjaa loppusuoralle. Kirjat olivat Maria Vuorion *Siitä ei kukaan tiedä*, Astrid Lindgrenin *Veljeni Leijonamieli*, Lewis Carrollin *Liisa Ihmemaassa*, Leena Krohnin *Sfinksi vai robotti*, A.A. Milnen *Nalle Puh rakentaa talon*, Jostein Gaardnerin *Haloo! Onko siellä ketään?* ja Arnold Lobelin *Kurnu ja Loikka – Parhaat kaverukset*. Näistä Lobelin, Milnen ja Carrollin tekstejä on esitetty käytettäväksi filosofian opetuksen tukena (Fisher 1998; Matthews 1980; Wartenberg 2009). Muissa valinnoissa käytimme omaa arvostelukykyämme etsiessämme niistä filosofisia teemoja ja tasoja. Muokkasimme kaikista seitsemästä kirjasta sopivan mittaiset tekstit, jotta tunneilla jäisi aikaa myös keskustelulle. Halusimme tekstien olevan myös yhtenäisiä ja tarjoavan riittävästi taustatietoja niissä käsiteltävistä asioista. Tekstien tuli myös tarjota riittävästi filosofista kosketuspintaa, muttei antaa suoria vastauksia. Esimerkiksi Vuorion, Krohnin ja Lobelin teokset tarjosivat sellaisenaan eheät tekstit, joita ei ollut tarvetta lyhennellä. Muut tekstit puolestaan vaativat runsaasti karsimista. Tekstin sisältöihin ei kajottu, vaan kaikki sanamuodot ja lauseranteet pidettiin ennallaan.

Tutkimusluokkaamme ei ollut selvillä vielä kirjavalintoja tehdessämme. Käytännön ja ajankäytön sanelemista syistä suunnittelimme opetuskokeilun kuukauden mittaiseksi. Tuntien lukumäärä ja kokeilun tarkka kesto varmistui, kun löysimme aiheesta kiinnostuneen ja siihen perehtyneen luokanopettajan. Hänen kanssaan sovimme lopulta, että kokeiluun tulisi neljä erilaista tekstiä, jotka käsiteltäisiin puolikkaiden ryhmien tunneilla. Lisäksi sovittiin, että yhdeksännellä koko luokan yhteisellä tunnilla oppilaat laatisivat kirjoitelman.

Sovitun tuntimäärän ja oppilaiden iän huomioiden karsimme suosiolla Milnen ja Lobelin teokset, sillä ne olivat selkeästi suunnattu nuoremmille lukijoille. Viimeisenä karsimme Gaarderin teoksen, koska sopivan mittaisen ja sisällöltään eheän kokonaisuuden löytäminen siitä oli haasteellista. Lopulliseen pakettiin jäljelle jäivät teokset *Siitä ei kukaan tiedä*, *Veljeni Leijonamieli*, *Liisa Ihmemaassa* ja *Sfinksi vai robotti*.

Maria Vuorion (2005) teos *Siitä ei kukaan tiedä* oli kokeileva valinta. Sitä ei mainittu missään tässä tutkielmassa käytetyssä lähteessä, joten sen valinta perustui vahvasti omaan arvioomme tekstin sopivuudesta. Teoksessa oli lukuisia lyhyitä kertomuksia, joissa jokaisessa näkökulma oli hyvin erikoinen ja tavallisuudesta poikkeava. Kirjallisuuden näkökulman huomioiden halusimme myös esitellä oppilaille monipuolisia tekstejä, ja tässä kokeilussa Vuorion teos oli omiaan edustamaan uutta suomalaista lastenkirjallisuutta. Emme myöskään uskoneet tekstin olevan oppilaille entuudestaan tuttu. Päädyimme lopulta näistä lyhyistä kertomuksista novelliin *Vapaus*, sillä sen teemat tuntuivat kaikkein filosofisimmilta ja tekstistä olikin löydettävissä useita filosofian osa-alueita (metafysiikka, mielenfilosofia, poliittinen- ja yhteiskuntafilosofia). Kyseessä oli ainoa teksti, joka rakentui ulkopuolisen tarkkailijan kerronnan varaan, eikä siinä ollut siis ollenkaan vuoropuhelua.

Astrid Lindgrenin (2011) *Veljeni Leijonamieli* oli siinä mielessä kiistanalainen valinta, että se käsittelee kuolemaa. Pedagogisen filosofian on silti katsottu antavan turvallisen kontekstin lapsille käsitellä vaikeitakin aiheita (Unesco 2007, 6–7). Haynes ja Murrin (2009) ovat itse asiassa sitä mieltä, että kiistanalaisiakaan aiheita ei pitäisi välttää. *Veljeni Leijonamieli* käsittelee kuoleman lisäksi tuonpuoleista, sielua ja siinä sivutaan myös ajan kulkua. Tekstivalinnalla oli tarkoitus ohjata oppilaita metafyyssiseen pohdintaan. Teksti on kirjoitettu Lipmanin useimpien pienoisoromaanien tavoin yksikön ensimmäisessä

persoonassa eli minä-muodossa, jolloin oppilaan on helpompi samaistua henkilöhahmoihin. Lipmanin pienoisromaanien tavoin tekstin henkilöhahmot ovat lapsia. Lopullinen tekstinpätkä päättyy kohtaan, jossa tarinan jatko jää avoimeksi. Tällä päätöksellä pyrittiin helpottamaan kysymysten keksimistä ja toisaalta keskustelun avoimuutta. Ainoa seikka, joka meitä arvelutti tekstin valinnassa, oli se, että epäilimme sen olevan monelle oppilaalle tuttu joko kirjana tai filmatisointina.

Valitsimme Lewis Carrollin (2000) teoksen *Liisa Ihmemaassa* opetuskokeiluun kahdesta syystä. Sen asema lastenkirjallisuuden klassikkojen joukossa on kiistaton. Toisaalta sitä oli suositeltu myös filosofian opetukseen perehtyneiden tutkijoiden joukossa (Fisher 1998, 117; Matthews 1980). Kertomus Ihmemaassa seikkailevasta Liisasta sisältää paljon vuoropuhelua. Sen voi myös ajatella tarjoavan lukijalleen ajattelevan lapsen mallin. Lipman pitää näitä eräinä hyvän tekstin kriteerinä (Juuso 2008, 104–106). Tekstin tai siitä tehdyn filmatisoinnin mahdollinen tuttuus oppilaille tiedostettiin jo ennen tuntia. Päätimme kuitenkin hyödyntää tekstiä, sillä sen hyvät puolet painoivat enemmän. Valitsimme osan luvusta *Hullut teekutsut*, sillä erityisesti tämä oli nostettu lähteissämme esille. *Liisa Ihmemaassa* sisältää laajan kirjon filosofisia tasoja, erityisesti aikaan ja kieleen liittyviä teemoja. Filosofian osa-alueista siinä nousevat esiin metafysiikka, kielifilosofia ja mielenfilosofia. Näin ollen sitä voidaan pitää ”filosofisena miinakenttänä” (emt. 2008, 106). Teksti oli sellaisenaan liian pitkä, joten sen lyhentäminen ja karsiminen oli välttämätöntä.

Leena Krohnin (1999) teos *Sfinksi vai robotti* on alun perin internetissä julkaistu ”filosofinen kirja kaiken ikäisille”. Se on sittemmin julkaistu myös painettuna kirjana. Kirjaa kannattelevat filosofiset teemat, kuten äärettömyys, aika, unet ja todellisuuden luonne. Kirjan luvut ovat sellaisenaan monitasoisia ja -tulkintaisia, paikoitellen ehkä vaikeatajuisiakin. Vaikka kirjan läpi kulkee lineaarinen juoni, jokainen luku toimii myös itsenäisenä kertomuksena, eikä edellytä koko kirjan lukemista. Kertomukset vaikuttivat etukäteen riittävän avoimilta ja mielikuvituksen käyttöön haastavilta. Kuten Hulluissa teekutsuissa, myös Krohnin tekstissä oli dialogia ja päähenkilönä pohdiskeleva lapsi. Filosofian eri osa-alueiden tasapuolisen huomioimisen pyrimme varmistamaan harkituilla tekstivalinnoilla. Koska epistemologia ei ollut noussut erityisesti missään muussa

kirjapaketin tekstissä esille, valittiin tiedon ja todellisuuden olemusta käsitellyt luku *Teoria ontosta maasta* lopulliseen kirjapakettiin.

Kun tekstit oli valittu ja rajattu lopulliseen muotoonsa joulukuussa 2012, aloimme työstää tehtäväpakettia. Sen tarkoitus olisi toimia paitsi keskustelujen jälkeisenä toimintana oppilaille, myös mahdollisena aineistona tutkielmaamme. Tällaisten usein luovien jälkiaktiviteettien käyttöä suositellaan pedagogisen filosofian tueksi (Fisher 1998, 186; Lipman 2003, 103). Olimme päättäneet suunnitella tehtävät tarkemmin vasta, kun lopulliset tekstivalinnat olisi tehty, jotta voisimme keskittyä vain lopulliseen jaksoon tuleviin teksteihin. Tässä vaiheessa aikataulumme kiristyi, sillä tutkimusluokan opettaja esitti toiveen, että ajoittaisimme tutkimuksemme heti vuoden 2013 alusta alkavaksi.

Halusimme, että kaikkiin teksteihin liittyisi yhteneviä tehtäviä, mutta tavoitteenamme oli saada oppilaat myös syventymään tekstien teemoihin tarkemmin. Tehtäväpaketti muodostui lopulta siten, että kaikkiin teksteihin liittyi lyhyitä arviointitehtäviä tuntiin, tekstiin ja oppilaan omaan toimintaan liittyen. Kaikkien tekstien tehtävissä oli kohta, jossa kysyttiin tunnilla esillä ollutta kysymystä ja sitä, mitä oppilas itse vastaisi kysymykseen. Näillä tehtävillä halusimme tukea kunkin oppilaan äänen kuulumista, sillä epäilimme, etteivät kaikki pääsisi riittävästi osallistumaan tunnilla ja tuomaan mielipiteitään esille. Lisäksi ensimmäisellä tehtävisivulla oli jokin tekstin teemaan liittyvä filosofiseen pohdintaan haastava kysymys (esim. ”Mikä kuolemassa pelottaa ihmisiä?”) Toisen sivun tehtävien tarkoitus oli antaa mahdollisuus luovaan toimintaan. Lipman (2003) pitää luovan ajattelun kehittämistä yhtenä koulun keskeisistä tehtävistä. Luokkakeskusteluja seuraavat jälkiaktiviteetit kuten piirtäminen ja luova kirjoittaminen ovat mahdollisia keinoja tämän tavoitteen saavuttamiseksi (Fisher 1998, 32; Lipman 2003, 103).

Luovan ajattelun tukemiseksi oppilaat laativat kokeilun päätteeksi kirjoitelman. Halusimme oppilaiden pohtivan tekstien teemoja laajemmin myös itsenäisesti. Harkitsimme sitä, pitäisikö meidän rajata kirjoitelman aihepiiriä esimerkiksi vain jonkin jakson tekstin kattavaksi, jotta ne olisivat keskenään paremmin vertailtavissa, mutta päädyimme kuitenkin antamaan oppilaille enemmän valinnan vapautta. Tämä ratkaisu tuki lapsen äänen kuulemisen puolta, sillä se antoi kaikille mahdollisuuden kirjoittaa sellaisesta aiheesta, joka heitä itseään eniten jaksolla kiinnosti. Kirjoitelman ohjeistusta työstettiin

vielä jakson aikanakin. Tarkoituksena oli antaa mahdollisimman selkeät ohjeet kirjoitelman tekemiseen ja myös valmiita otsikkovaihtoehtoja niille, joille alkuun pääseminen voisi muuten olla vaikeaa.

Vaikka aikataulu kävikin kireäksi, olimme tyytyväisiä tehtäviimme, siitä huolimatta että jakson lopussa löysimme niistä lukuisia korjausta vaativia seikkoja. Lopuksi vielä nivoimme yhteen kaikki oppilaanpaperit; tekstit, tehtävät ja kirjoitelma-alustan. Hankimme tarkoitukseen muoviset kansiot, jotta paperit pysyisivät tallessa ja ehjänä koko jakson ajan.

6.3 Aineistonkeruu tutkimusluokassa

Tutkimusluokassa oli 20 oppilasta, joista 11 oli tyttöjä ja yhdeksän poikia. Valitsimme luokan siksi, että siinä oli toteutettu jo viimeisen puolen vuoden ajan pedagogista filosofian opetusta. Näin ollen sekä oppilaat että opettaja olivat riittävän perehtyneitä aiheeseen, mikä helpotti etukäteisvalmisteluja. Aluksi mietimme useamman kuin yhden luokan käyttämistä, mutta tulimme siihen tulokseen, ettei useamman luokan käyttö toisi tutkimuksellemme lisäarvoa, sillä tämän nimenomaisen luokan valinta tuki myös toimintatutkimuksen syklimäistä luonnetta. Opetusjaksoimme pyrki toimimaan jatkumona luokassa jo aiemmin vallinneeseen toimintakulttuuriin, ja samalla näyttämään mahdollisen suunnan, mihin luokan toimintaa voitaisiin kehittää. Halusimme lisäksi olla itse aktiivisessa roolissa tutkimuksemme kaikissa vaiheissa, joten oli aikataulullisestikin kestävämpi ratkaisu tehdä kokonaisvaltaista tutkimusta yhdessä luokassa.

Kerroimme oppilaille tutkimuksemme yksityiskohdat aloittaen siitä, mitä olemme ja miksi olemme tekemässä tutkimusta. Esittelimme mitä erityisesti haluamme tutkia ja millä tavalla tutkimuksemme tulee näkymään heidän normaalissa kouluarjessaan. Kysyimme oppilailta heidän halukkuudestaan osallistua tutkimukseen, ja kaikki suostuivat. Annoimme oppilaille kotiin vietäväksi tiedotteen, jossa selitettiin opetuskokeilumme yksityiskohdat vielä kirjallisesti. Samalla pyysimme oppilaiden vanhemmilta tutkimusluvan. Kävimme myös tapaamassa koulun rehtoria ja annoimme hänellekin tiedot tutkimuksestamme kirjallisena.

Ilmoitimme oppilaille heti ensimmäisellä tapaamiskerralla, ettei heitä ole mahdollista tunnistaa valmiista tutkimuksesta. Näin heidän ei tarvitsisi pelätä minkäänlaista leimautumista tai muuta haittaa osallistuessaan tutkimukseen. Katsoimme, että anonymiteetin säilyttäminen oli ainoa tapa toimia hyvän tutkimusetiikan mukaisesti, sillä lapset eivät välttämättä olisi itse osanneet arvioida, voiko tutkimukseemme osallistumisesta olla heille haittaa nyt tai tulevaisuudessa. Aiheemme ei ole varsinaisesti arka, mutta koska aineistomme koostuu pitkälti lasten ajatuksista ja pohdinnoista, emme halunneet heidän välttelevän ajatustensa esiin tuomista tunteilla. Emme myöskään olisi välttämättä osanneet arvioida, millaiset pohdinnat olisivat oppilaan nimellä esitettynä voineet aiheuttaa hänelle haittaa. Niinpä päädyimme yksiselitteisesti muuttamaan kaikki tässä raportissa esiintyvät oppilaiden nimet. Raportin selkeyden kannalta annoimme heille peitenimet. Myös koulu, jossa tutkimus toteutettiin, on pidetty anonymyminä oppilaiden yksityisyyden suojelemiseksi. Olemme kertoneet oppilaista ja luokasta vain oleelliset tiedot.

Aineistoa kerättiin monella tavalla, jotta tutkittavasta ilmiöstä saataisiin mahdollisimman kattava kuva. Jokainen oppitunti videoitiin ja äänitettiin, jotta voisimme palata tuntien tunnelmiin uudelleen ja myös siksi, että keskustelut voitaisiin litteroida näkyväksi. Oppilaiden tekstien pohjalta laatimat kysymykset kerättiin talteen. Kirjasimme ylös havaintojamme jakson aikana ja keskustelimme kokemuksistamme kunkin tunnin jälkeen. Pidimme yhteistä päiväkirjaa, johon kirjasimme ylös kaikki tuntiin liittyvät merkittävät yksityiskohdat, kuten istumajärjestyksen ja taulutyöskentelyn. Kirjasimme ylös tuntien aikana heränneet havainnot, ja täydensimme niitä vielä katsottuamme kunkin tunnin videoinnin uudelleen. Myös luokan oma opettaja kirjasi havaintojaan näkyväksi ja antoi meille palautetta läpi opetuskokeilun. Jokaiseen tekstiin liittyi myös tehtäviä oppilaille ja jakson päätti kirjoitelman laatiminen jonkin jakson aikana esitellyn tekstin pohjalta.

Koska opetuskokeilun yhtenä tehtävänä oli kartuttaa myös osaamistamme filosofisen keskustelun ohjaajina, rakennettiin jakso siten, että luokan oma opettaja toimi fasilitaattorina kahdella ensimmäisellä tunnilla. Otimme vastuun jakson kahden viimeisen tekstin käsittelystä. Järjestely antoi meille mahdollisuuden ensin seurata sivusta opettajan toimintaa sekä tutustua luokkaan ja sen toimintakulttuuriin. Havaintojemme pohjalta pystyimme paremmin valmistautumaan keskustelun ohjaamiseen.

7 FILOSOFIAN OPETUSKOEILUN ARVIOINTI

Tämän luvun tavoitteena on kiteyttää filosofian opetuskokeilun anti ja vastata luvussa 4 esitettyyn tutkimustehtävään ja erityisen huomion kohteena olleisiin kysymyksiin. Kokeilun aikana käytimme vaihtelevia tiedonkeruumenetelmiä, ja aineistoa kertyikin runsaasti. Päätimme rajata analyysistä pois tehtäväpaketit ja kirjoitelmat, koska ne eivät lopulta kertoneet meille niistä asioista, joita halusimme erityisesti tutkia.

Tehtäväpaketin ongelmat johtunevat ainakin osittain suunnitteluvaiheen kiireestä. Oppilailla ei myöskään jäänyt tunneilla aikaa tehtävien tekemiselle, mikä saattoi vaikuttaa siihen, miten syvällisesti he niihin jaksoivat paneutua. Kirjoitelmissa oppilaiden pohdiskeleva ajattelu näkyi selvästi, mutta kirjoitelma-aineisto ei ollut kokonaisuutena vertailukelpoinen, koska oppilaat saivat valita aiheen vapaasti. Sen sijaan oppilaiden laatimat kysymykset ja tunneilla käydyt keskustelut osoittautuivat tutkimustehtävämme kannalta informatiivisiksi.

Ensimmäisessä alaluvussa syvennymme kysymysaineiston analyysiin, jolla haemme vastauksia tekstivalintojemme onnistumiseen. Aineisto kertoo meille myös millaisia kysymyksiä tutkimusluokan oppilaat tekivät. Luvussa 7.2 tarkastelemme lähemmin tunneilla käytyjä keskusteluja. Valitsimme kahdeksasta keskustelusta kaksi tarkempaa analyysia varten. Tarkoituksena on selvittää, millä keinoin opettaja voi tukea vuorovaikutuksellista keskustelua, edistää päättelyä ja suunnata keskustelua filosofiseen pohdintaan. Luvussa 7.3 esittelemme opetuskokeiluun liittyviä kehitysehdotuksia.

7.1 Kysymysaineiston analyysi

Murris (1997) on käsitellyt väitöskirjassaan kysymysten merkitystä filosofisen tutkailun pohjana. Hänen mukaansa filosofointi on toimintana pohjimmiltaan kyselyä (emt. 12–15). Laine (1995, 87) puolestaan pitää kehittymistä hyväksi kysyjäksi yhtenä filosofian yleisistä tavoitteista. Koska kysymysten merkitystä voidaan pitää keskeisenä filosofisen tutkailun kannalta, olemme nostaneet oppilaiden opetuskokeilun aikana laatimat kysymykset erityiseen tarkasteluun. Opetuskokeilun kahdeksan pienryhmätunnin aikana kerätty kysymysaineisto käsitti kaikkiaan 139 oppilaiden keksimää kysymystä, joiden innoittajina valitsemamme tekstit toimivat.

Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan kaikkia oppilaiden keksimiä kysymyksiä. Ne ryhmiteltiin aluksi Camin kysymysten nelikentän (KUVIO 1) perusteella neljään ryhmään: suljetut tekstiin perustuvat, avoimet tekstiin perustuvat, suljetut älyyn perustuvat ja avoimen älyyn perustuvat. Luvussa 7.1.2 keskitimme huomiomme kysymyksiin, jotka olimme lajitelleet avoimiin älyyn perustuviin, toisin sanoen filosofisiin kysymyksiin. Jaottelimme kysymykset eri filosofian osa-alueisiin luvussa 2.1 esitellyn Wartenbergin mallin mukaan (metafysiikka, epistemologia, kielifilosofia, mielenfilosofia, etiikka, yhteiskunta- ja poliittinen filosofia sekä estetiikka). Viimeisessä alaluvussa otimme lähempään tarkasteluun keskustelujen pohjaksi äänestetyt kysymykset.

7.1.1 Kaikkien kysymysten analyysi

Jaottelimme kysymykset nelikenttään ensin itsenäisesti ja kävimme sen jälkeen yhdessä läpi, millaisia ratkaisuja olimme tehneet. Halusimme näin vahvistaa tulkintaa vaativan ryhmittelyn luotettavuutta; katsomalla samaa asiaa kahden eri tutkijan näkökulmasta kysymysten eri tasot tulevat todennäköisemmin esiin. Keskustelun kautta pyrimme löytämään kullekin kysymykselle oman ryhmänsä, mutta joidenkin kysymysten kohdalla huomasimme yhteen lokeroon asettamisen haasteelliseksi. Joissakin kysymyksissä oli tulkinnanvaraa sen suhteen, mitä niillä todella tarkoitettiin.

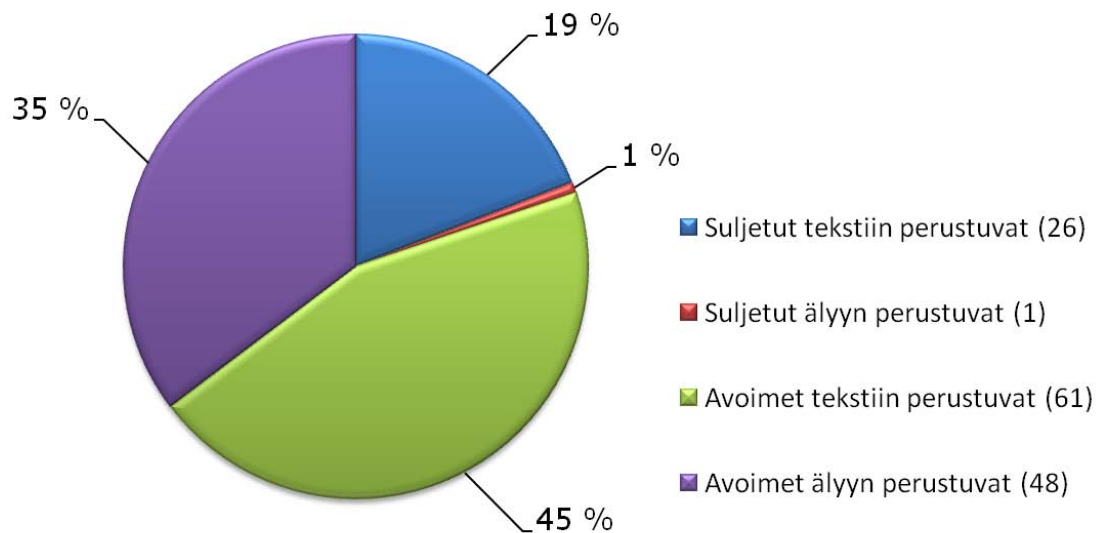
On syytä huomioda, että filosofisen kysymyksen määrittely ei ole yksinkertaista. Kysymyksen filosofisuutta on mahdotonta arvioida, jos sitä tutkitaan vailla kontekstia. On tunnettava kysyjän tarkoitusperä sekä olosuhteet ja yhteys, jossa kysymys on esitetty. (Murrin 1997, 12.) Koska olimme paikalla tunneilla, olimme perillä niin olosuhteista (tilanne) kuin yhteydestä (teksti). Sen sijaan kysyjän tarkoitusperää voidaan kulloinkin vain arvailla.

Tulkinnanvaraisuus näkyy esimerkiksi kysymyksessä ”Miksi Korppu kuolee?”. Konkreettisimmillaan se voidaan ymmärtää suljetuksi tekstiin perustuvaksi kysymykseksi, johon oikea vastaus löytyy tekstistä (koska hän oli kuolemansairas). Samaan kysymykseen voidaan antaa myös tieteellinen vastaus (koska kaikki kuolevat), jolloin se sopii myös suljettujen älyllisten kysymysten ryhmään. Kysymyksessä on myös filosofinen ulottuvuus, jos painotetaan sitä, miksi juuri Korppu kuolee tai miksi ylipäätään kuolla. Tämän näkökulman puitteissa kysymys on avoin älyyn perustuva eli tutkailua vaativa kysymys. Jotta huomioisimme monitulkintaisuuden, päädyimme lajittelemaan jotkin kysymykset useampaan ryhmään. Selvyyden vuoksi taulukoimme ne kuitenkin omaan sarakkeeseensa.

Aineisto muodostui 139 oppilaan tekstin pohjalta laatimasta kysymyksestä. Jaottelun jälkeen suljettuja tekstiin perustuvia kysymyksiä oli 26 kappaletta, avoimia tekstiin perustuvia 52, suljettuja älyyn perustuvia yksi ja avoimia älyyn perustuvia 25. Tämän jaottelun ulkopuolelle sekaryhmiin jäi 12 ei-filosofista kysymystä ja 23 kysymystä, jotka olivat myös filosofisia. Sekaryhmään ei-filosofiset kysymykset luokiteltiin myös kolme sellaista kysymystä, jotka olivat enemmän toteamuksia kuin kysymyksiä (esim. ”Lyydian isä ei tainnut olla ihan terve?”).

Kuten luvussa 3.4 todettiin, filosofisen keskustelun kannalta parhaan lähtökohdan tarjoavia kysymyksiä ovat avoimet, niin tekstiin kuin älyynkin perustuvat kysymykset. Myös tulkinnanvaraisissa, tässä tutkielmassa sekaryhmiin sijoitetuissa, kysymyksissä sen avoin ulottuvuus on siis merkitsevämpi kuin sen suljettu ulottuvuus. Arvotimme myös filosofisen, älyyn perustuvan, ulottuvuuden merkitsevämmäksi kuin sen avoimen tekstiin perustuvan puolen. Tästä johtuen päätimme siirtää kaikki sekaryhmiin sijoitetut kysymykset ryhmään avoimet tekstiin perustuvat ja avoimet älyyn perustuvat siten, että

merkitsevämmäksi luokiteltu ulottuvuus määräsi ryhmän. Näin ollen avoimia tekstiin perustuvia kysymyksiä saatiin 61 ja avoimia älyyn perustuvia 48. Tässä vaiheessa jätimme edellä mainitut kolme toteamusta pois luokittelusta. Kysymyksiä on siis tässä luokittelussa 136. (KUVIO 2.)



KUVIO 2. Kysymysten jakautuminen ryhmiin Camin (2006) nelikentän mukaan. Kunkin ryhmän nimen jälkeen sulkeisiin on merkitty kysymysten lukumäärä. Kuviossa esitetyt osuudet on ilmaistu prosentteina suhteessa kaikkiin luokiteltuihin kysymyksiin.

Erityisesti huomionarvoista on avointen kysymysten suuri osuus kaikista kysymyksistä. Tämä osoittaa, että oppilaat olivat harjaantuneet tekemään avoimia kysymyksiä. On vaikeaa arvioida sitä, miten suuri vaikutus opetuskokeilullamme on oppilaiden harjaantuneisuuteen, sillä tarkastelimme heidän toimintaansa vain neljän viikon ajan. Luokka oli kuitenkin ehtinyt harjoittaa samankaltaista toimintaa oman opettajansa kanssa jo koko syyslukukauden ajan. Erona meidän opetuskokeiluamme verrattuna onkin lähinnä se, että luokka oli käyttänyt Lipmanin Filosofiaa lapsille -ohjelmaan kehittämää pienoisromania *Kim ja Jonna* (engl. *Kio & Gus*; ks. TAULUKKO 1). Todennäköisesti oppilaiden taidot keksiä avoimia kysymyksiä ovat harjaantuneet pitkin lukuvuotta. Avointen kysymysten suureen määrään voi vaikuttaa myös oppilaiden ikä. Vanhemmat oppilaat eivät kenties ole niin taipuvaisia kysymään asioita, joihin he itsekin tietävät vastauksen. Tätä oletusta tukee vahvasti se, että suljettuja älyyn perustuvia kysymyksiä keksittiin koko jakson aikana vain yksi.

Taulukossa 2 tarkastellaan lähemmin kysymysten jakautumista ryhmiin tekstikohtaisesti. Kaikissa teksteissä kysymysten suurin mahdollinen määrä on 40, koska luokassa oli 20 oppilasta ja jokaiselle annettiin mahdollisuus keksiä kustakin tekstistä kaksi kysymystä. Se, miksi jokaiseen tekstiin liittyy eri määrä kysymyksiä, selittyy sillä, että joillakin tunneilla kaikki oppilaat eivät olleet paikalla tai kaikki eivät keksineet kahta kysymystä. Keksimättömät kysymykset voivat olla osoitus siitä, etteivät tekstit tarjonneet riittävästi tартtumapintaa. Tässä aineistossa keksimättömillä kysymyksillä ei kuitenkaan voida nähdä olevan suurta merkitystä tekstien kannalta, koska mikään teksti ei erottunut selvästi muista tässä suhteessa (TAULUKKO 2).

	Vapaus	Korppu ja Joonatan	Hullut teekutsut	Teoria ontosta maasta
Suljetut tekstiin perustuvat	10	2	8	6
Avoimet tekstiin perustuvat	19	18	12	12
Suljetut älyyn perustuvat	0	1	0	0
Avoimet älyyn perustuvat	3	16	13	16
Kysymyksiä yhteensä (kpl)	32	37	33	34

TAULUKKO 2. Kaikkien kysymysten jakautuminen Camin (2006) nelikentän mukaisiin ryhmiin tekstikohtaisesti.

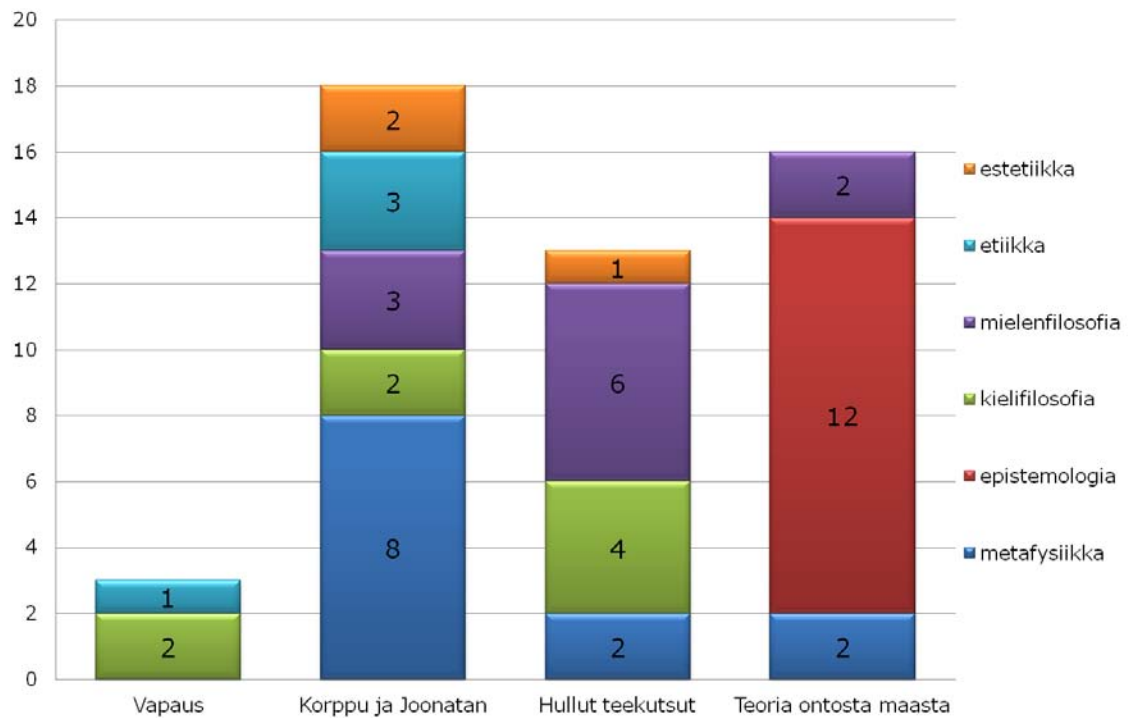
Taulukosta 2 voidaan tarkastella tekstin vaikutusta siihen, millaisia kysymyksiä siitä nostetaan esille. Valitsemistamme teksteistä joukosta erottuu kielteisessä mielessä *Vapaus*. Siitä nousi selkeästi vähiten avoimia älyyn perustuvia kysymyksiä ja myös eniten suljettuja tekstiin perustuvia kysymyksiä. Positiivisella tavalla taulukosta nousee esille Korppu ja Joonatan, sillä kysymykset painottuvat sen osalta juuri toivotulla tavalla avoimiin kysymyksiin suljettujen sijaan. Pelkät keksityt kysymykset ja niiden määrät eivät kuitenkaan kerro kaikkea oppituntien tai kirjavaltintojen onnistumisesta. Hyvien kysymysten määrällä ei ole merkitystä, jos keskusteluun äänestetään filosofisen tutkailun kannalta se ainoa huono kysymys, joka tunnilla keksittiin. Tämän opetuskokeilun aikana keskustelun pohjaksi äänestetyistä kysymyksistä kerrotaan enemmän luvussa 7.1.3.

7.1.2 Filosofisten kysymysten analyysi

Edellisessä luvussa tarkastelimme kaikkien kysymysten jakaantumista nelikentän mukaisiin ryhmiin. Seuraavaksi kiinnitimme huomiomme ainoastaan avoimiin älyyn perustuviin kysymyksiin. Näihin kuuluvat kaikki sellaiset kysymykset, joissa on edes jokin filosofinen ulottuvuus. Tämä tekee niistä otollisen lähtökohdan filosofiseen tutkailuun. Nämä kysymykset ryhmiteltiin filosofian osa-alueiden mukaan, jotta voisimme esittää lisäarvioita tekstivalintojemme monipuolisuudesta.

Ryhmittely filosofian osa-alueisiin jätti jonkin verran varaa tulkinnalle; kysymys ei välttämättä asettunut selkeästi yhteen osa-alueeseen. Kahden kysymyksen kohdalla teimme hieman poikkeavia ratkaisuja. Kysymyksen ”Mikä on Nangiala?” (sic) jaottelimme sopimaan sekä metafysiikkaan että kielifilosofiaan. Tämä ratkaisu tehtiin, koska kysyjän tarkoituserästä riippuen sillä voidaan tarkoittaa Nangijalaa sekä paikkana että kielellisenä ilmaisuna.

Kysymyksen ”Oliko Nangijala oikeasti olemassa vai keksikö Joonatan sen helpottaakseen Korpun oloa?” jaoinme vai-sanalla kahdeksi erilliseksi kysymykseksi, sillä se sisälsi ajatuksellisesti kaksi eri filosofian osa-alueisiin sopivaa kysymystä. Niinpä kysymys ”Oliko Nangijala oikeasti olemassa?” luokiteltiin epistemologiaan ja loppuosa ”Keksikö Joonatan sen helpottaakseen Korpun oloa?” luokiteltiin eettiseksi kysymykseksi. Näiden ratkaisujen jälkeen käsissämme oli 50 filosofisen kysymyksen aineisto. Alla olevassa kuviossa on esitetty edellä kuvailtu jaottelu filosofian osa-alueisiin (KUVIO 3).



KUVIO 3. Filosofisten kysymysten jakautuminen filosofian osa-alueisiin tekstien perusteella. Palkkien päällä olevat luvut osoittavat kuhunkin osa-alueeseen kuuluvien kysymysten lukumäärän. Filosofian osa-alueista yhteiskunta- ja poliittinen filosofia jätettiin kuviosta kokonaan pois, koska siihen ei luokiteltu yhtään kysymystä.

Kuvio korostaa jo aiemmin tehtyä huomiota siitä, miten pieni *Vapaus*-tekstistä keksittyjen filosofisten kysymysten määrä oli verrattuna muihin teksteihin. Mielenkiintoista on myös se, että kirjavalintoja tehdessä huomioitua filosofian osa-alueet (ks. Luku 6.2) eivät nousseet lainkaan esille keksityissä kysymyksissä. Näiltä osin sitä voidaankin pitää epäonnistuneena tekstivalintana.

Kolme jälkimmäistä tekstiä sen sijaan vaikuttavat paremmilta lähtökohdilta filosofiselle pohdinnalle. Huomionarvoista on se, että niistä kustakin nousi yksi filosofian osa-alue, johon pohjaavia kysymyksiä keksittiin selkeästi eniten. Tekstissä *Korppu ja Joonatan* suurin osa-alue oli metafysiikka (esim. ”Miksi Nangijalassa yhdeksänkymmentä vuotta oli vain pari päivää?”). *Hullut teekutsut* nosti esille erityisesti mielenfilosofian (esim. ”Miksi Hattu Hassinen kysyi kysymyksen, johon ei itse tiennyt vastausta?”). Tekstiä *Teoria ontosta maasta* dominoi epistemologia (esim. ”Miksi sitä [teoriaa ontosta maasta] ei tulla ikinä todistamaan?”). Nämä olivat myös juuri niitä filosofian osa-alueita, joita tekstivalinnoilla ennakoitiin.

Tekstivalinnalla voidaan siis tämän tarkastelun perusteella vaikuttaa siihen, mitkä filosofian osa-alueet nousevat tunneilla esiin. Siihen onkin syytä kiinnittää huomiota, jos tarkoituksena on käsitellä filosofiaa monipuolisesti. Mikään tähän opetuskokeiluun valituista teksteistä ei tuonut suoraan estetiikkaa tai etiikkaa esille, eikä olekaan ihme, että niiden esiintyminen kysymyksissä oli vain satunnaista. Toisenlaisilla valinnoilla niiden määrää olisi mahdollisesti voitu lisätä.

7.1.3 Keskusteluun äänestettyjen kysymysten analyysi

Koska tuntien päämäärä on kysymysten sijaan keskustelu, nousevat sen pohjaksi äänestetyt kysymykset erityiseen asemaan. Oppilaat äänestivät keksimiensä kysymysten joukosta aina yhden, joka toimisi tutkailun lähtökohtana (ks. luku 6.1). Jokaisella oppilaalla oli käytettävissä kaksi ääntä. Äänestys oli avoin, toisin sanoen oppilaat näkivät niin halutessaan, kuka äänesti mitäkin kysymystä. Tunneilla pyrittiin kuitenkin ohjeistamaan oppilaat äänestämään juuri sitä kysymystä, josta he haluaisivat keskustella ja joka heitä eniten kiinnostaisi. Kaikki kahdeksan keskusteluihin äänestettyä kysymystä olivat avoimia. Näistä kaksi oli selvästi filosofisia. Ensimmäinen avoin älyyn perustuva kysymys nousi tekstistä *Hullut teekutsut* ja toinen tekstistä *Teoria ontosta maasta*. Molemmat näistä myös äänestettiin keskusteluun samassa pienryhmässä.

Hullut teekutsut -tekstiin perustuva kysymys ”Olivatko kaikki muut paitsi Liisa jotenkin mielisairaita?” on pohjimmiltaan muunnelma filosofisesta ongelmasta ”Kuka on hullu/selväjärkinen?” (ks. Murris 1997, 16). Tekstin *Teoria ontosta maasta* pohjalta keksitty kysymys ”Oliko mr. Teedillä lääkitys ihan kohillaan?” on hieman samankaltainen, mutta se luokiteltiin avoimiin tekstiin perustuviin eli kirjalliseen spekulatioon suuntaaviin kysymyksiin. Jälkimmäinen kysymys ei mielestämme ollut suoraan filosofinen vaan tarjosi paremminkin tutkailureitin, joka johtaa samaan selväjärkisyyden perusongelmaan. Näin myös avoin tekstiin perustuva kysymys voi johtaa filosofiseen tutkailuun.

Toinen oppilaita kiinnostanut ja keskusteluun äänestetty kiistatta filosofinen kysymys liittyi Krohnin tekstiin *Teoria ontosta maasta*. ”Puhuiko isä totta maailman teoriasta?” pureutui epistemologiseen perusongelmaan tietyn teorian oikeutuksesta ja totuuden

luonteesta (Wartenberg 2009, 38–39). Tekstissä päähenkilön isä kertoo tälle Cyrus Teediltä oppimansa teorian, joka väittää, että ”maa on ontto pallo, ja kaikki mitä on, on pallon sisäpuolella”.

Tekstissä *Hullut teekutsut* Liisa saapuu teepöydän äärelle, jossa Hattu Hassinen, Maaniskuun Rusakko ja Murmeli istuvat juomassa teetä. Tekstin edetessä selviää, että aika on pysähtynyt kello kuuteen, eikä kolmikolla ole muuta vaihtoehtoa kuin istua taukoamatta iltateellä. Oppilaiden joukosta nousikin esiin kysymys ”Eikö kolmikko kyllästy teen juomiseen ikinä?”, jonka he myös äänestivät kyseisen tunnin keskustelun pohjaksi. Kysymys luokiteltiin avoimiin tekstiin perustuviin, koska sen asettelu ei suoranaisesti johda filosofiseen keskusteluun, vaan ainoastaan vastakkainasetteluun kyllä/ei. Vasta mielipiteiden perustelut tarjoavat pohjaa filosofiselle tutkailulle.

Teksteistä *Vapaus* nostatti esille selkeästi eniten keskenään samankaltaisia, jopa identtisiä, kysymyksiä, joissa perusajatuksena oli pohdinta siitä, miksi hevoset vapautettiin. Näitä kysymyksiä oli kaikista tekstiin liittyvistä kysymyksistä noin kolmannes. Molemmat pienryhmät myös äänestivät edellä esitetyn ajatuksen sisältävän kysymyksen keskustelun pohjaksi (”Miksi tallin hevoset vapautettiin?” ja ”Miksi hevoset oltiin vapautettu?”). Tästä voidaan vetää johtopäätös siitä, että Lipmanin suosittelman miinakentän (ks. Juuso 2007, 120) sijasta tekstissä oli yksi suuri miina, joka herätti lähes kaikkien oppilaiden mielenkiinnon.

Kysymykset, joita tekstistä *Korppu ja Joonatan* keksittiin, olivat vaihtelevia. Samanlaisia kysymyksiä oli niukasti, eli teksti haastoi pohtimaan monenlaisia filosofisia ongelmia. Tästä huolimatta oppilaat äänestivät molemmilla tunneilla käytännönläheisen kysymyksen keskustelun pohjaksi (”Mikä sairaus Korpulla oli?” ja ”Miksei Korppua viety lääkäriin tai sairaalaan?”). Molemmat äänestetyistä kysymyksistä luokiteltiin avoimiin tekstiin perustuviin kysymyksiin. Kuitenkin jälkimmäistä on perusteltua pitää laadukkaampana kysymyksenä, kun tavoitteena on johdatella keskustelu filosofiseen tutkailuun. Ensin mainittu on mitä puhtaimmin avoin tekstiin perustuva spekuloiava kysymys, jonka mahdollisiin vastauksiin teksti kyllä antaa vihjeitä. Diagnoosien arvuuttelu on lähempänä

lääketieteellistä kuin filosofista tutkailua. Jälkimmäinenkään kysymys ei ole lähtökohtaisesti filosofinen, mutta se tarjoaa polkuja myös filosofiseen pohdintaan.

7.2 Keskusteluaineiston analyysi

Ensimmäisessä alaluvussa esitellään keskustelujen analyysissa käyttämämme logiikka. Luvuissa 7.2.2 ja 7.2.3 esitellään kaksi esimerkkiä kokeilun aikana käydyistä kahdeksasta keskustelusta. Käymme keskustelun kulkua läpi nostaen sieltä esiin sekä opettajan että oppilaiden merkityksellisiä toimia.

Vertailukelpoisuuden vuoksi valitsimme molemmat keskustelut samasta pienryhmästä. Tunnit myös valikoitiin niin, että ensimmäisessä esimerkissä keskustelun ohjaajana toimii luokan oma opettaja ja jälkimmäisessä toinen tutkijoista. Näin saimme vertailupohjaa myös kahden erilaisen fasilitaattorin toiminnasta, joista toisella oli enemmän kokemusta filosofisen keskustelun ohjaamisesta ja myös parempi tuntemus oppilaista ja ryhmän sisäisestä dynamiikasta. Keskustelut eroavat toisistaan myös siinä, että ensimmäisessä esimerkissä keskustelun pohjaksi äänestetty kysymys oli avoin tekstiin perustuva kun taas jälkimmäinen avoin älyyn perustuva.

7.2.1 Opettajan ja oppilaan toimet filosofisessa keskustelussa

Tarkoituksenamme oli tutkia erityisesti opettajan roolia keskustelun fasilitaattorina, sillä halusimme selvittää, miten opettaja voi edistää filosofista pohdintaa. Aineistomme koostui kahdeksasta oppitunneilla kuvatusta videosta. Litteroimme näistä pelkät keskustelut rajaten ulos kaikki muut tunnin vaiheet. Litteroitua aineistoa kertyi yhtä tuntia kohden keskimäärin viisi A4-kokoista arkkia standardikirjasimella. Valitsimme keskusteluista kaksi mielestämme edustavinta syvempään tarkasteluun. Analysoimme erikseen opettajan ja oppilaan toimia, jotka vaikuttivat keskusteluun sen kulkua edistävästi. Analyysilogiikkamme on suurimmalta osin aineistolähtöinen, sillä luokittelussa olevat toimet nousivat pitkälti aineistosta itsestään. Teoriasta ei ollut löydettävissä yhtä sopivaa luokittelun logiikkaa, mutta opettajan toimintaa fasilitaattorina on kuitenkin käsitelty

laajasti teoriassa (ks. Gregory 2007; Kennedy 2004; Murrin 2000b) ja sitä kautta teoria on ohjannut analyysia.

Opettajan toimet jaotimme lisäksi kahteen alaluokkaan sen mukaan, tukiko se välittävää ympäristöä vai päättelyä (TAULUKKO 3). Luvussa 2.3 mainittiin Lipmanin (2003) luokittelu niistä ajattelun ulottuvuuksista, jotka ovat koulun kannalta merkityksellisiä. Yksinkertaistetusti tämä jaottelu voidaan nähdä myös opettajan toimia kuvaavissa alaluokissa siten, että välittävän ympäristön tukeminen kannustaa nimensä mukaisesti välittävään ajatteluun ja päättelyn tukeminen kriittiseen ja luovaan ajatteluun.

Oppilaan toimia on tarkasteltu erityisesti suhteessa opettajan toimintaan, jotta saisimme paremman kuvan fasilitaattorin onnistumisesta keskustelun ohjaamisessa. Oppilaan toimien tarkastelulla voidaan myös havainnoida keskustelun onnistumista kokonaisuutena ja sitä, miten syvällistä ja vastavuoroista keskustelu on.

opettajan toimet fasilitaattorina			oppilaan toimet
välittävän ympäristön tukeminen	päättelyn tukeminen		
aktivointi	selvennyksen pyytäminen	↔	selventäminen
ohjaaminen keskittymiseen	perustelun pyytäminen	↔	perustelu
ohjaaminen toisen huomioimiseen	yhteyksien ja erojen tunnistaminen		vastaväite
palaute hyvästä keskustelusta	päättelyä ohjaava palaute		viittaaminen keskustelijaan
	yhteenvedo	↔	yhteenvedo
			uusi ajatus

TAULUKKO 3. Keskustelun kulkua edistävät toimet filosofisessa tutkivassa yhteisössä. Nuolilla on korostettu tiettyjen opettajan ja oppilaan toimien välistä yhteyttä.

Välittävän ympäristön tukemiseen kuuluvat opettajan toimet pyrkivät edistämään keskusteluun osallistumista. Näillä liikkeillä opettaja voi myös ohjata oppilaita huomioimaan muita ja antamaan arvoa heidän kommenteilleen. Näillä toimilla luodaan pohja ja edellytykset itse tutkailulle, vaikkei niiden avulla vielä voi ratkaista keskustelun aiheena olevaa ongelmaa. Tutkimusluokassa oli käytössä hyvän keskustelun säännöt, jotka pohjautuivat Brenifierin (2008, 363–364) esittämiin filosofisen keskusteluharjoituksen

pelisääntöihin. Onkin loogista, että näiden sääntöjen noudattaminen näkyy myös opettajan toiminnassa. Välittävää ympäristöä tukeakseen opettaja ohjasi oppilaita noudattamaan hyvän keskustelun sääntöjä. Aineistosta nousi neljänlaisia välittävää ympäristöä tukevia toimia.

Aktivoinnilla opettaja voi herätellä koko ryhmää tai toisaalta antaa hiljaisemmille oppilaille mahdollisuuden osallistua. Aktivointiin liittyy siis läheisesti ajatus tasapuolisesta osallistumisesta. *Ohjaaminen keskittymiseen* on keino orientoida oppilaat kuuntelemaan tarkkaavaisesti keskustelua piirissä sellaisissa tilanteissa, joissa heidän tarkkaavaisuutensa alkaa herpaantua. *Ohjaaminen toisen huomioimiseen* tarkoittaa niitä opettajan interventioita, joilla pyritään estämään päälle puhuminen ja puheenvuoron ottaminen ilman viittaamista. Tilanteissa, joissa keskustelu on vastavuoroista, toisia huomioivaa, keskittyvää ja aktiivista voi opettaja antaa *palautetta hyvästä keskustelusta* joko yksittäiselle oppilaalle tai koko ryhmälle yhteisesti. Tarkoitus on ennen kaikkea vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja kannustaa välittävään keskusteluun jatkossakin.

Opettajan toimet päättelyn tukemiseksi ovat selkeästi sellaisia, joilla keskustelua pyritään viemään eteenpäin. Nämä toimet tukevat nimenomaan oppilaan ajattelua ja pyrkivät ohjaamaan häntä niihin päättelyketjuihin, joiden avulla keskustelun aiheena oleva ongelma voidaan ratkaista. Ilman päättelyä tukevia toimia keskustelu on vaarassa jäädä pinnalliseksi sen sijaan, että se olisi tutkailevaa ja reflektiivistä. Aineistosta nousi viisi erilaista päättelyä tukevaa tointa.

Aineistossa on nähtävillä kahdenlaista *selvennyksen pyytämistä*. Ensinnäkin opettaja voi varmistella oppilaalta hänen kantaansa, jotta hän ymmärtäisi sen varmasti oppilaan tarkoittamalla tavalla. Toisaalta opettaja voi pyytää oppilasta selventämään kantaansa, mikäli se on selitetty liian monimutkaisesti tai epäselvästi. *Perustelun pyytämisellä* opettaja ohjaa oppilasta selittämään mielipiteensä ja näkemyksensä joko esimerkkien tai loogisen päättelyn avulla. *Yhteyksien ja erojen tunnistamiseen* liittyy kahdenlaisia tilanteita. Opettaja voi tuoda huomioitaan suoraan esille tai ohjata oppilaita huomaamaan yhteyksiä ja eroja keskustelussa ilmi tulleiden asioiden välillä. Opettaja pyrkii ohjaamaan keskustelua filosofisiin aiheisiin antamalla *päättelyä ohjaavaa palautetta* (vrt. palaute hyvästä keskustelusta). Näissä tilanteissa opettaja antaa suoraa palautetta oppilaan

oivaltavista päätelmistä ja perusteluista. *Yhteenvedolla* opettaja pyrkii ohjaamaan oppilaita kokoamaan keskustelun annin yhteiseksi loppuratkaisuksi. Tavoitteena ei kuitenkaan ole ehdoton yksimielisyys vaan enemmänkin saada selkeä päätös tunnille ja toisaalta kerrata vielä yhteisesti keskustelun kulku pääpiirteissään.

Aineistosta nousevat oppilaan toimet ovat yksiselitteisempiä. *Selventäminen*, *perustelu* ja *yhteenveto* voivat olla seurauksia opettajan vastaavista toimista (selvennyksen pyytäminen, perustelun pyytäminen, yhteenveto) tai tapahtua oppilaan omasta aloitteesta. *Vastaväite* ja *viittaaminen keskustelijaan* ovat erityisen selkeitä osoituksia siitä, että oppilas on kuunnellut aiempaa keskustelua ja että hän pyrkii viemään sitä eteenpäin yhdessä muiden kanssa. *Uusi ajatuskin* tuo esille oppilaan keskittymistä keskusteluun, mutta sen lisäksi se osoittaa erityisesti luovaa ajattelua, kykyä nähdä asioiden välisiä yhteyksiä ja tunnistaa ongelmia päättelyssä. Uudet ajatukset voivat olla kysymysmuotoisia tai spekulioivia, mutteivät suoranaisia vastaväitteitä aiemmin esitetyille näkemyksille. Usein oppilas hakeekin ajatukselle tukea muilta keskustelijoilta.

7.2.2 Keskustelu tekstistä Korppu ja Joonatan

Tässä luvussa esittelemme ensimmäisen analyysiin valitsemistamme keskusteluista. Keskustelun fasilitaattorina toimi luokan oma opettaja, jolla oli paitsi kokemusta filosofisen keskustelun ohjaamisesta, luonnollisesti myös parempi tuntemus luokasta ja sen oppilaista. Pilkoimme keskustelun lyhyisiin osiin, joiden lopuksi arvioimme opettajan ja oppilaan toimintaa. Lyhensimme ja siistimme keskustelua paikoin poistamalla täytesanoja ja muuttamalla murreilmaukset yleiskielisiksi. Keskustelun punainen lanka on silti pyritty säilyttämään. Lukijalle olemme halunneet välittää kuvan siitä, millainen tutkivan keskustelun rakenne opetuskokeilussa oli. Tarkoituksenamme on ollut nostaa aineistosta esille jo edellisessä luvussa kuvatut toimet, joista kaikkia esiintyi tällä kyseisellä tunnilla. Lisäksi arvioimme sitä, mitkä opettajan toimet edistivät keskustelua ja veivät sitä kohti filosofista tutkailua. Esimerkkien avulla pohdimme myös sitä, olisiko opettaja voinut toimia joissain tilanteissa toisin. Muutimme keskusteluissa esitetyt oppilaiden nimen ja säilytimme luokan oman opettajan anonymiteetin.

Tunnilla käsitelty teksti kertoi Korppu-nimisestä pojasta, joka on ollut jo pitkään sairaana. Hän ei kykene tekemään juuri muuta kuin makaamaan ja yskimään, eikä ole päässyt kouluunkaan puoleen vuoteen. Korppu kuulee vahingossa äitinsä ja toisen naisen keskustelun ja saa selville olevansa kuolemansairas. Korppu on peloissaan ja hänen veljensä Joonatan lohduttaa häntä kertomalla Nangijalasta, paikasta jonne mennään kuoleman jälkeen. Teksti antaa viitteitä siitä, että tapahtumat sijoittuvat menneeseen aikaan. Keskustelun pohjaksi oppilaat äänestivät kysymyksen ”Mikä sairaus Korpulla oli?”.

Opettaja: Ja sitten käsiä ylös kun sulla on sanottavaa. Mä vielä tässä välissä haluan muistuttaa, että aina välillä voi vilkuilla tuonne hyvän keskustelun sääntöihin. Mutta annetaan Annikalle ensimmäinen puheenvuoro.

Annika: Ainakin kun mä katsoin sitä elokuvaa niin sillä oli hirveä hiki siinä. Siis että sillä oli joku kuume... Tai että sillä oli joku kuolemansairaus.

Opettaja: Mitä sä haluat tähän kirjoittaa?

Annika: Kuumetauti.

Sampo: Jos sillä oli vaikka keuhkosityöpä, sitä ei voinut parantaa, koska se oli keskiaikaa, tai kiviaikaa... kivikautta.

Tiina: Ei se sen tekstin perusteella ainakaan ollut hirveen sairastunut. Ei se edes valittanut. Se vaan oli että joo se kuolee.

Keskustelun aluksi opettaja aktivoi koko ryhmää osallistumaan ja muistutti hyvän keskustelun säännöistä. Ennen varsinaisen vuoropuhelun aloitusta kaikilta oppilailta oli vuorollaan kysytty heidän lähtöajatuksiaan keskustelun aiheena olevasta kysymyksestä. Tässä ensimmäisen puheenvuoron saanut Annika perusteli mielipiteensä tuomalla esille tietojaan käsitellyn tekstin ulkopuolelta (oli nähnyt elokuvan) ja muotoili opettajan selvennyspyynnön jälkeen ajatuksistaan lyhyen vastauksen. Myös Sampo ja Tiina perustelivat näkemyksensä suoraan, ilman, että opettajan piti erikseen perustelua pyytää. Luokan oppilaat osasivat perustella näkemyksensä usein automaattisesti. Perustelut esitettiin usein oman arkikokemuksen kautta, mutta myös yleiseen tietoon vedoten tai tunnistamalla asioiden välisiä yhteyksiä.

Venla: Jos sillä oli vaikka keuhkokuume tai semmoinen. Mä en tiedä mistä ajasta toi kertoo, että jos on ollut vanha aika, niin sittenhän semmoista sairautta, joka nyt voidaan parantaa, ei sinä aikana voitu vielä parantaa, kun ei ollut lääkkeitä.

Annika: Mulla on yks tuohon Venlan...

Opettaja: Saat kohta sanoa sen, mutta kuunnellaan vielä Ainolta.

Aino: Tuohon Sampon kommenttiin keuhkosityövästä: jos niillä ei ollut rahaa parantaa sitä.

Opettaja: Sä yhdyt tähän ja haluat lisätä sinne sen. Niinkö?

Aino: Niin.

Venla osoitti tukensa Sampon aiemmin esittämään ajatukseen ja tarkensi sitä kuvailemalla esimerkein, miten aikakausi vaikuttaa sairauden hoitoon. Annika otti puheenvuoron ilman viittaamista, jolloin opettaja puuttui tilanteeseen ja ohjasi häntä huomioimaan toisetkin keskustelijat. Aino viittasi suoraan aiempaan keskustelijaan, Sampoon, ja tuki hänen kommenttiaan lisäperustelulla, jonka opettaja vielä varmisti pyytämällä selvennystä.

Opettaja: Entäs Roope ja Eetu?

Eetu: Mulla oli toi sama kuin Sampolla... tuo keuhkosityöpä.

Roope: Jos sillä oli se syöpä.

Opettaja aktivoi kahta hiljaista oppilasta, jotka eivät pyytäneet puheenvuoroa. Tällainen toimi edellyttää oppilaantuntemusta. Nämäkin oppilaat osoittivat, että olivat seuranneet keskustelua. Kumpikaan ei esittänyt uusia ajatuksia tai perustellut sitä, miksi he puolsivat Sampon kantaa. Opettaja ei erikseen pyytänyt perustelua, sillä tarkoituksena ei ollut painostaa vaan osallistaa. Lipmanin (2003, 95) mukaan tutkiva yhteisö pyrkii kannustamaan suulliseen osallistumiseen, muttei vaatimalla vaadi sitä.

Riina: Tuohon Tiinan, että jos se ei oo päässyt puoleen vuoteen kouluun, niin on se kyllä aika sairas.

Opettaja: Tiina, käännytkö piiriin päin takaisin? Tässä tuli jo pari asiaa. Ensinnäkin, mitä huomaatte tästä? Mä kirjoitin tähän ”tekstin perusteella ei ollut kovin sairas” ja jos vertaatte sitä vaikka tähän ”syöpä”, niin mitä huomaatte näistä kahdesta?

Annika: Syöpä ei ollut kovin sairas.

Opettaja: Haluisko Riina kysyä Tiinalta jotain, vai esititkö sä vastaväitteen?

Riina: En, kun mä vaan sanoin.

Opettaja: Mitä mieltä Tiina on siitä, mitä Riina sanoi?

Tiina: En mä tiä.

Riina esitti vastakkaisen mielipiteen Tiinan aiempaan kommenttiin ja myös perusteli näkemyksensä tekstin pohjalta. Opettaja ohjasi Tiinaa keskittymään, jottei Riinan kommentti jäisi häneltä kuulematta. Opettaja tunnisti yhteyksiä ja eroja esitettyjen ajatusten välillä ja ohjasi oppilaitakin kiinnittämään niihin huomiota. Filosofisessa keskustelussa ajatusten välisten linkkien tunnistaminen on tärkeämpää kuin irralliset ajatukset, sillä juuri yhteyksien tekeminen mahdollistaa ajattelun kehittämisen (Brenifier 2008, 361). Annika otti jälleen puheenvuoron viittaamatta, mutta tällä kertaa opettaja ei kiinnittänyt häneen huomiota vaan pyysi suoraan Riinalta tarkennusta.

Opettaja antoi myös Tiinalle, jonka aiempaa näkemystä Riina kommentoi, mahdollisuuden vastata. Kumpikaan ei ilmeisesti ollut halukas vastustamaan toista suoraan. Opettajan käyttämä ilmaus ”vastaväite” saattoi saada Riinan perääntymään. Sama ilmiö toistui muissakin keskusteluissa. Oppilaille ei ehkä ollut kirkastunut, ettei vastakkaisen mielipiteen esittäminen ole henkilökohtainen hyökkäys. Hyvä keskustelija osaa tehdä tämän eron ja uskaltaa puolustaa omaa kantaansa ryhmäpaineesta välittämättä, ja tällaisia jäseniä demokraattinen yhteiskunta tarvitsee (Nussbaum 2010, 51). On opettajan vaikea tehtävä pitää tämä mielessä ja myös välittää ajatus luokalle. Olisi mielenkiintoista tutkia, missä määrin oppilaan rohkeus puolustella yksin näkemystään heijastaa luokan sisäistä roolien dynamiikkaa. Tutkimusryhmissä oli oppilaita, jotka eivät pelänneet jäädä yksin mielipiteensä kanssa. Enemmistö oppilaista oli silti konsensushakuisia, mikä näkyi halussa saavuttaa yksimielisyys teksteistä nouseviin ongelmiin. Keskustelu ei ole urheilukisa, jossa osapuolet taistelevat keskenään pisteistä, ei edes liian usein kilpailuun perustuvassa koulumaailmassa.

Jukka: Et jos sillä on syöpä, niin eikö silloin voi käydä koulua?

(Annika tuhahtaa ja naurahtaa Jukan kommentille)

Opettaja: Mitä huomaatte siitä, miten Annika reagoi tuohon Jukan kysymykseen? Miten se vaikuttaa siihen, miltä Jukasta tuntui? Mä huomasin heti Jukasta, sen silmistä ja sen asennosta, että Jukka ei oikein tykännyt siitä, että miten Annika reagoi asiaan. Annika, mistäköhän se mahtoi johtua? Muistatteko, mitä meillä lukee tuolla? ”Kaikilla on oikeus puhua.” Ethän torppaa toisen puheenvuoroa noin? Mikä se Jukan kysymys oli, mitä sä halusit kysyä?

Annika: Jos on syöpä, niin voiko mennä kouluun?

Opettaja: Mikä sua ihmetytti siinä Jukan kysymyksessä?

Annika: Jos on syöpä, niin ei minusta voi mennä kouluun.

Opettaja: Sun mielestä ei voi mennä kouluun?

Annika: Niin. Eikö se oo vähän sama asia kun jos on kuumetta? Ei voi mennä kouluun.

Tässä kohdassa keskustelua ilmenee hyvin se, mikä on tutkivan yhteisön eettinen ulottuvuus, ja miten opettaja esimerkillisesti voi tukea välittävää ajattelua. Jukka pyrki viemään keskustelua eteenpäin esittämällä uuden ajatuksen, jonka Annika asetti näkyvästi ja kuuluvasti naurunalaiseksi. Opettaja pysäytti tilanteen muistuttamalla koko ryhmää toisen huomioimisen tärkeydestä. Brenifierin (2008, 364) filosofisen keskusteluharjoituksen periaatteiden mukaisesti hän ohjasi Annikaa ilmaisemaan omin sanoin Jukan esittämän ajatuksen. Annika sai myös mahdollisuuden esittää vastaväitteensä perusteluineen asiallisesti ja toista loukkaamatta. Opettajan toiminta oli esimerkillistä, sillä tällä tavoin hän ilmaisi Jukalle, ettei tämä toiminut millään lailla väärin ja rohkaisi häntä ilmaisemaan ajatuksensa vastaisuudessaakin. Opettaja myös välitti koko ryhmälle viestin siitä, millainen keskustelu on asiallista ja suotavaa. Tilanteessa, jossa oppilas osoittaa kunnioituksen puutetta toista oppilasta tai tämän panosta kohtaan, on opettajan aina vihellettävä peli hetkeksi poikki ja painottaa ryhmälle hyvän keskustelun periaatteita (Echeverría 2008, 350).

Aino: Ei voi mennä kouluun, on liian heikko, koska elimistössä kaikki on sekaisin, ja vielä se, että ei se varmaan halua viettää niitä viimeisiä hetkiä koulussa istumassa. Siinä ei oo mitään järkeä, kun ei se voi edes mitään ammattia harjoitella. Ei sillä oo mitään järkeä opiskella kun se kuolee kohta.

Opettaja: ”Ei ole järkeä opiskella, jos kuolee kohta”... Venlalla oli äsken käsi ylhäällä. Mitä sä olisit halunnut sanoa?

Venla: Tekstissä luki, että se yskii, niin sittenhän se on varmasti jotain keuhkoissa, mutta jos on vaikka keuhkosityöpä, niin tulee siitä kuumekin?

Opettaja: Osaisko joku jatkaa tuosta, mitä Venla sanoi, tai vastata sille jotain?

Aino: Kyllä mä uskon, että siitä vois tulla kuumekin. Kun ei elimistö osaa enää puolustautua.

Aino nostatti esille aidosti filosofisen ajatuksen. Hän aloitti vastaamalla siihen, voisiko Korppu halutessaan mennä kouluun. Hän vei ajatusta pidemmälle huomauttamalla, ettei Korpun olisi edes mielekästä opiskella, riippumatta siitä, olisiko se hänen vointinsa kannalta mahdollista. Opettajalla olisi tämän kommentin jälkeen ollut mahdollista ohjata keskustelua filosofiseen suuntaan aktivoimalla koko ryhmää pohtimaan Ainon ajatusta, mutta sen sijaan hän antoi vapaan puheenvuoron jo aiemmin viittanneelle oppilaalle. Keskustelu palasi näin alkukysymyksen selvittämiseen. Venla esitti tekstin pohjalta perusteluja sille, millainen sairaus Korpulla voisi olla ja toi myös keskusteluun uuden ajatuksen kysymällä keuhkosityövän luonteesta. Kyseessä oli suljettu älyllinen kysymys, johon Aino vastasi käsityksensä mukaan.

Tiina: Jos ei oo järkeä opiskella – kuolee kohta – niin miksi ei sitten leikikään?

Annika: Koska se ei voi.

Tiina: Niin mutta jos se vois käydä koulussa muttei olis järkeä.

Aino: Se ei voi käydä koulussa, koska se kuolee kohta, ja se ei voi leikkiäkään, koska se on ihan semmonen... (esittää kuolemansairasta)

Tiina ei esittänyt vastaväitettä vaan pikemminkin päättelyketjun, jolla hän kyseenalaisti Ainon aiemmin esittämän väitteen. Tiinan ajatus lähti Ainon esittämästä kommentista, jonka mukaan Korppu olisi kenties voinut mennä kouluun, mutta hänen ei olisi kannattanut, koska hän ei kuitenkaan voisi opiskella itselleen ammattia. Tiina toi ajatukseen mukaan tekstissä esitetyn asian, jonka mukaan Korppu oli liian sairas leikkimään. Nämä ajatukset yhdistämällä Tiina yritti tuoda esille, ettei Korpun vointi olisi millään ollut riittävän hyvä koulunkäyntiä varten. Hän ei kuitenkaan osannut nopeassa tilanteessa tuoda päättelykulkuaan riittävän selkeästi esille, jolloin se ymmärrettiin väärin.

Myös me tutkijat, jotka olimme paikalla, huomasimme Tiinan tarkoitusperän vasta jälkikäteen analyysivaiheessa, mikä osoittaa sen, että opettajan täytyy olla koko ajan valppaana tunnistaakseen filosofisen suunnan ottamiseen otolliset tilanteet. Tiinan kommentti on osoitus loogisesta päättelystä. Hän oli myös muuttanut kantaansa keskustelun edetessä, mikä on osoitus tutkivan yhteisön itseään korjaavasta luonteesta (ks. luku 3.4).

Opettaja: Katsokaapa näitä asioita, mitä tänne on saatu. Onko siellä sellaisia asioita, jotka tukee toisiaan tai olisi ristiriidassa toistensa kanssa?

Aino: ”Kuumetauti” voitaisiin vetää yli, kun sitä mielipidettä ei oo kauheasti tuettu. Sitten ”sairaus, jota ei voinut hoitaa”, se on melkein sama kuin tuo ”keuhkosityöpä”, senkin voisi periaatteessa vetää yli. Sitten tuo ”tekstin perusteella ei ollut kovin sairas”, se on aika ristiriidassa niiden muiden kanssa.

Opettaja: Mitä sä ehdotat sille tehtäväksi?

Aino: (viittoo käsin, että väitteet yliviivataan)

Opettaja: Aino käytti rohkean puhevuoron ja sen perusteella vedeltiin viivoja.

Opettaja tunnisti yhteyksiä ja eroja esitetyissä kommentteissa ja ohjasi luokkaa tekemään yhteenvetoa keskustelusta. Aino esitti taululle nostetuista ajatuksista kolme yliviivattaviksi. Hän perusteli jokaisen yliviivauksen käydyn keskustelun pohjalta. Ensimmäinen vastaus ei ollut saanut ryhmän tukea, toinen vastaus oli hyvin samankaltainen kuin paljon tukea saanut ja kolmas taas oli ristiriidassa keskustelun yleisen linjan kanssa, eikä edes ajatuksen alkuperäinen esittäjä (Tiina) ollut enää sen kannalla. Perustelut olivat niin kattavia ja koko keskustelun huomioivia, ettei opettaja nähnyt tarpeelliseksi varmistaa muiden mielipidettä. Opettaja antoi tilanteessa myös päättelyä ohjaavaa palautetta Ainon toiminnasta.

Opettaja: Teillä on ollut ihan älyttömän hyviä puheenvuoroja, hienoja kommentteja ja kysymyksiä toisillenne. Ollaanko yhtä mieltä jostain asiasta? Missä se Korpun sairaus on? Näyttäkääpä mulle. Missä suurin piirtein?

(oppilaat yksimielisesti osoittavat rinnan seutua.)

Opettaja: No sanokaapa sen vakavuus asteikolla yhdestä kymmeneen.

(vastauksia välillä 8–10)

Opettaja: Eli ainakin muutamista asioista päästiin yhteisymmärrykseen. Ja te olitte kaikki sitä mieltä, että se oli jossain täällä se sairaus. (osoittaa rintaa) Kiitos! Oli aivan älyttömän kiva kuunnella teidän asioita taas.

Opettaja päätti keskustelun nostamalla esille ja kaikkien arvioitavaksi ne seikat, joista hän tiesi luokan olevan yhtä mieltä. Hän aktivoi kaikki oppilaat mukaan arviointiin sen sijaan, että olisi kysynyt yhdeltä oppilaalta yhteenvetoa. Hän myös antoi palautetta hyvästä keskustelusta ja lopuksi osoitti, että on aidosti kiinnostunut oppilaiden ajatuksista.

7.2.3 Keskustelu tekstistä *Hullut teekutsut*

Tässä keskustelussa esiintyvät oppilaat olivat samoja kuin ensimmäisessä esimerkissä. Sen sijaan keskustelun ohjaajana toimi toinen tutkijoista. Keskustelu käytiin läpi samojen periaatteiden mukaan kuin edellinenkin. Tarkoitus on löytää uusia näkökulmia, ja toiston välttämiseksi keskustelua on lyhennelty enemmän kuin edellistä.

Tekstissä *Hullut teekutsut* Liisa saapuu puun juurelle katetun pöydän luo, jossa Hattu Hassinen, Maaniskuun rusakko ja Murmeli ovat juomassa teetä. Liisa istuu pöytään ja hahmot aloittavat kummallisesti polveilevan keskustelun, jossa leikitellään sanoilla ja unohdetaan ainakin meidän maailmaamme rajoittavat lainalaisuudet. Päähenkilö ihmettelee muiden hahmojen outoa ja epäloogista käytöstä. Oppilaat äänestivätkin keskusteluun kysymyksen ”Olivatko kaikki paitsi Liisa jotenkin mielisairaita?”.

JD: Olivatko kaikki paitsi Liisa jotenkin mielisairaita? Miettikää omaa kantaanne tähän samalla kun mä kirjaan sen tänne. Ja käännytään silleen, että ollaan kaikki piirissä. Annika, sä pystyisit näkemään parhaiten taulun, jos menisit Jukan viereen.

Aino: Periaatteessa kukaan muu paitsi Liisa ei ollut mielisairas, koska se Liisa todennäköisesti kuvitteli koko Ihmemaan.

Annika: Kuvitteliko se sen muka?

JD: Ootko sä sitten eri mieltä tämän kysymyksen oletuksen kanssa?

Aino: No en mä tiedä.

Riina: Joo, se kuvitteli. Se on mielisairas ja hullu, koska...

JD: Sä oot sitä mieltä, että se kuvitteli. Onko sulla perusteita tähän?

Riina: Siinä tarinan lopussa... siinä ihan kirjassa heräsi.

Keskustelu alkoi siitä, että oppilaita aktivoitiin pohtimaan omaa näkemystään kysymykseen. Opettaja ohjasi ensin koko ryhmää keskittymään tilanteeseen ja vielä henkilökohtaisesti Annikaa. Ensimmäisten puheenvuorojen joukosta erottuu Ainon ajatus, joka kääntää koko alkuperäisen kysymyksen asettelun ympäri. Aino ei osannut selventää kantaansa edes pyydettyäessä, eikä hän myöskään perustellut mielipidettään. Ajatus jäi epäselväksi osalle ryhmästä, kuten Annikan kommentti osoittaa. Riina oli seurannut keskustelua ja asettui tukemaan Ainon kantaa. Opettaja pyynnön seurauksena Riina perusteli mielipidettään sillä, että hän tuntee tarinan kokonaisuudessaan.

JD: Täällä ollaan siis sitä mieltä, että se kuvitteli Ihmemaan. Miten se muuttaa sitten tätä asetelmaa? (osoittaa alkuperäistä kysymystä)

Venla: Mulla ei oo tuohon sun äskeiseen kysymykseen. Mutta tuohon toiseen: kyllähän se Liisa saattoi kuvitella sen Ihmemaan, mutta eihän se tarkoita, että se on mielisairas.

Jukka: Jos se heräsi siinä kirjan lopussa, niin jos se on nähnyt unta.

JD: Eli se on saattanut uneksia tämän. Muuttaako se tätä ehkä?

(osoittaa taulusta kohtaa ”uni → mielisairas”; seuraa pitkä tauko.)

JD: Onko mielisairautta nähdä unta?

Riina: Ei ainakaan kukaan tervejärkinen näe noin outoja unia. Tai en ainakaan minä oo nähnyt.

Venla: Mut ethän sä oikeastaan voi päättää omia unia, et jos mäkin näkisin tuollaista unta, niin enhän mä oo mielisairas.

Venla osoitti puutteen aiemmin esitetyissä väitteissä sanomalla, ettei kuvittelu välttämättä tee kenestäkään hullua. Jukka tarttui Riinan aiempaan kommenttiin ja huomautti, että mikäli Liisa tarinan lopussa herää, se tarkoittaa vain sitä, että hän on uneksinut Ihmemaan. Se, että ryhmässä oli oppilas, joka tunsikin tarinan loppuratkaisun jo entuudestaan, vaikutti keskustelun kulkuun ratkaisevasti. On toki mahdollista, että keskustelu olisi silti johtanut uniin. Jukan huomion jälkeen opettaja tunnisti yhteyksiä ja eroja esitettyjen kommenttien

välillä ja ohjasi oppilaita pohtimaan mielisairauden ja unen eroja. Tässä vaiheessa opettaja saattoi ohjailla oppilaiden ajatuksia liian suoraan ja esittää lähes tulkoon retorisen kysymyksen (”Onko mielisairautta nähdä unta?”). Toisaalta Riina haastoi näkemyksen tavalla, jota opettaja ei osannut odottaa, ja lisäksi hän perusteli mielipiteensä vetoamalla omaan kokemuspohjaansa. Venla esitti Riinan näkemykseen vastaväitteen perusteluineen.

Aino: Venla sanoi, että se Liisa ei ollut välttämättä mielisairas, kun se näki tuollaisen unen. Mutta periaatteessa, jos me keskusteltaisiin ihan oikeasti mielisairaasta tyypistä, niin siitäkin olis voinu sanoa: ei se oo mielisairas, kyllähän kaikista voi joskus tuntua tuolta.

JD: Miten sitten...

Aino: Kirjoita se siihen!

JD: Venlalla on oikeus nyt vastaväitteeseen.

Venla: Nämä muut, ne jotka siellä puhu ihan sekoja, niin se Liisahan oli vähän sellainen fiksu, jos se ajatteli, että ’mitä ihmettä te puhutte, että tehän ootte ihan sekoja’. Niin, että eihän se silloin voi olla mielisairas.

Aino jatkoi keskustelua rakentamalla alussa esittämänsä ajatuksen varaan. Hän kuitenkin ilmaisi näkemyksensä mutkikkaasti, eikä opettaja tilanteessa pysynyt ajatuksen perässä. Opettaja olisi voinut pyytää selvennystä joko oppilaalta itseltään tai toisen oppilaan kautta, mutta sen sijaan ohjasi vastausvuoron toiselle oppilaalle. Tämä tuntui oikealta ratkaisulta siksi, että keskustelu vaikutti pysähtyneeltä ja liikaa yhden keskustelijan dominoimalta. Keskustelun ohjaaminen edellyttää nopeiden ratkaisujen tekemistä ja kykyä ymmärtää, mitä oppilas pyrkii sanomaan huonostikin ilmaistun puheenvuoron kautta.

Riina: Jos se ihmetteli sitä Ihmemaata, niin se olisi pystynyt heräämään. Sitten se pysty päättämään myöskin mitä se siellä tekee.

JD: ”Miks ei herännyt siis?” Kysytkö sä sitä?

Riina: En. Sitä vaan mietin, että kun se pysty päättämään sen, ja se on unta. No, miksei se herännyt, laita.

Riina esitti uuden ajatuksen. Hän väitti, että jos Liisa tiesi näkevänsä unta, olisi hän voinut halutessaan siitä herätä. Hän ei perustellut alkuperäistä väitettään, mutta sen sijaan käytti sitä argumenttina siitä, että Liisa pystyisi vaikuttamaan unen kulkuun. Riinan

jälkimmäinen kommentti osoitti, miten tärkeää oppilaille oli, että heidän ajatuksensa kirjattiin taululle. Asioiden kirjaaminen siihen pysäytti aina hetkeksi keskustelun. Taulun käyttö ei siis ollut ongelmaton. Taulusta tuntui muodostuvan oppilaille jopa jonkinlainen mittari siitä, kuinka tärkeinä opettaja piti heidän ajatuksiaan. Taulun tarkoitus oli kuitenkin tukea keskustelua sekä kiteyttää keskustelun ja päättelyn kulku.

Aino: Kyllä, unet on monesti outoja, mutta kuitenkin unet monesti perustuu jotenkin päivän tapahtumiin.

Annika: Mitenkäs mun päivän tapahtumiin?

Aino: En mä tiedä, en mä oo nähnyt sun unia. Niin lukee kaikissa tiedekirjoissa ja...

JD: Otetaan aina puheenvuoro viittaamalla jatkossakin, mutta siis... unet ”perustuvat päivän tapahtumiin”.

Mari: Yleensä ne ei ainakaan mulla perustu päivän tapahtumiin. Viime yönä mä näin sellaista unta, että äiti kävi mun kimppuun ja sitten mä löin sitä harjalla. Enkä mä niin ainakaan päivällä ollut tehnyt.

JD: Eli sellainen mielipide tuli, että ”eivät aina” perustu.

Annika: Mulla ei oikeastaan ikinä perustu.

Aino: Mulla on tuohon Annikan ja Marin juttuun se, että ne saattaa liittyä, jos on miettinyt mielessä jotain juttua, niin se saattaa tulla uneen mukaan.

Keskustelu siirtyi unien luonteen pohdintaan, ja oli päädytty siis kauaksi alkuperäisestä kysymyksestä. Keskustelu oli kuitenkin pohdiskelevaa, jopa filosofista, eikä sivuraiteille ajautunutta keskustelua ollut tässä tilanteessa mielekästä sammuttaa. Oppilaat olivat myös selkeästi innostuneita keskustelemaan unista. Oppilaiden joukossa syntyi kahdenlaista näkemystä unien luonteesta. Opettajan ei tarvinnut liiemmin puuttua oppilaiden toimintaan muuten kuin ohjaamalla toisen huomioimiseen, koska oppilaat perustelivat näkökantojaan automaattisesti.

Aino: Entä jos se ei ollutkaan unta, vaan se kuvitteli tästä oikeasta maailmasta semmoisen Ihmemaan. Jos se onkin jossain mielisairaalassa, hullujenhuoneella, pakkopaita päällä pyörii...

JD: Eli tässä oli jo selvästi sellaista mielipidettä, että tämä on varmasti unta, mutta Aino haastaa tämän. Siis onko tämä, mitä tämä nyt on. Onko ne harhoja, vai mitä?

Aino: Se näkee jotain harhanäkyjä.

Keskustelun loppuvaiheessa uniteoriasta siirryttiin vielä takaisin pohtimaan Liisan mielenterveyttä. Keskustelu tuntui kiihtyvän loppua kohden. Tunti olikin lopetettava harmittavasti tilanteessa, jossa monella oppilaalla oli vielä käsi ylhäällä pyydetyn puheenvuoron merkiksi. Keskustelua leimasi se, että uusia kysymyksiä ja ihmettelyn aiheita syntyi jatkuvasti. Tämä saattoi olla seurausta fasilitaattorinkin toiminnasta, mutta todennäköisemmin siitä, että keskustelun perustana ollut kysymys oli parempi kuin edellisellä tunnilla. Tähän antoi viitteitä jo kysymysten luokittelu. Yhteenvedoa ei tehty ajanpuutteen vuoksi. Jonkinlainen keskustelun kokoaminen olisi ollut paikallaan, vaikkei täydelliseen yhteisymmärrykseen todennäköisesti olisikaan päästy.

7.3 Kehitysehdotuksia filosofian opetuskokeiluun

Opetuskokeilu tarjosi mielenkiintoisia näköaloja lapsille suunnatun filosofian opetukseen. Saimme vastauksia niihin kysymyksiin, jotka nostimme tutkimusprosessin alkuvaiheessa erityisen mielenkiinnon kohteiksi. Voimme siten sanoa tutkimustehtävän täyttyneen ja tutkimuksen onnistuneen. Kokeilun aikana ja aineiston analyysivaiheessa ilmeni kuitenkin monia opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä ongelmakohtia, joihin esitämme parannusehdotuksia. Pyrimme tällä tavoin tarjoamaan uutta tietoa liittyen pedagogisen filosofian opetukseen.

Kysymysaineiston tekstikohtainen analyysi nosti esiin puutteita tekstivalinnoissamme. Erojen näkyminen analyysissa antoi tietoa siitä, millaisia tekstejä filosofian opetuksen pohjaksi olisi hyvä valita. Ilman kokemusta epäonnistuneesta tekstivalinnasta (*Vapaus*) onnistumisetkaan eivät olisi nousseet esiin. Tavoitteenamme oli toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti opetuskäytäntöjen kehittäminen. Tutkimuksellamme saavutettu tieto kirjavalintojen onnistumisesta tuki jo teoreettisessa osassa esitettyjä näkökulmia ja ohjeita siitä, millaiset tekstit sopivat filosofisen keskustelun pohjaksi (ks. luku 3.2). Nämäkään ohjeet eivät anna mitään yksiselitteistä kaavaa, jota käyttämällä tekstivalinnan voi tehdä.

Tekstivalintaan liittyy aina epävarmuutta. Useat lapsille suunnatun filosofian opetuksen asiantuntijat ovat antaneet omia suosituksiaan lastenkirjallisuuden käytöstä suorien kirjavinkkien muodossa (Haynes & Murris 2009; Matthews 1980; Wartenberg 2009). Jos opettaja haluaa käyttää nimenomaisesti suomalaista kirjallisuutta, joutuu hän tekemään valinnan oman harkinnan mukaan. Näin toimimme Vuorion ja Krohnin teosten osalta. Opetuskokeilun perusteella jälkimmäistä voidaan suositella käytettäväksi filosofian opetuksessa.

Opetuskokeilussa usealla tunnilla varsinaiselle keskustelulle jäi liian vähän aikaa, mitä emme osanneet ennakoida tuntien rakennetta suunnitellessamme. Tutkijoina sorruimme ehkä ahneuteen kiirehtimällä keskustelua mahdollisimman mittavan keskusteluaineiston toivossa. Tämä johti paikoin harkitsemattomiin ja hätäisiin toimiin keskustelun fasilitoinnissa, mikä on vastoin filosofiseen keskusteluharjoitukseen olennaisesti kuuluvaa kiireettömyyden periaatetta, jota erityisesti Brenifier (2008) on korostanut. Keskustelulle ja kullekin puheenvuorolle on varattava riittävästi aikaa, eikä opettajan pidä yrittää kiirehtiä prosessia. Hiljaisiakaan hetkiä ei tulisi karttaa, sillä juuri niiden aikana ajattelutyö on usein kiivaimmillaan. Jos opettaja pelkää tuhlaavansa aikaa, jää hänelle helposti epäonnistunut vaikutelma tunnista. (Emt., 363–365.)

Keskustelun pohjustus ja varsinainen keskustelu olisikin kannattanut jakaa kahdelle eri oppitunnille, kuten Murris (1997, 150–151) on ratkaissut asian; ensimmäisen tunnin aikana oppilaat tutustuisivat tekstiin ja kehittelisivät siihen liittyviä kysymyksiä tai ongelmia, ja vasta toisen tunnin aikana käytäisiin varsinainen keskustelu. Tällainen jako voisi ratkaista myös joitain tehtäväpaketin ongelmia. Kokeilussamme lyhyen oppitunnin aikana tehtävien teolle ei jäänyt lainkaan aikaa, ja usein myös niiden alustaminen jäi puolitiehen. Jako pienryhmiin osoittautui kuitenkin onnistuneeksi ratkaisuksi. Pienessä ryhmässä oppilaat pääsivät osallistumaan keskusteluun aktiivisemmin ja uskalsivat myös rohkeammin tuoda ajatuksiaan esille.

Kysymysten äänestäminen keskustelun aiheeksi ei ole aivan ongelmaton menettelytapa. Tällaisen avoimen äänestyksen heikkoutena voidaan pitää ryhmäpaineen vaikutusta äänestystulokseen (Haynes & Murris 2011, 300). Sen sijaan, että oppilaat äänestäisivät

aidosti mielenkiintoisinta kysymystä, he äänestävät parhaan kaverinsa kysymystä tai sitä kysymystä, joka on sattunut jo äänestyksen alkuvaiheessa keräämään joukon ääniä. Ongelma voidaan ratkaista järjestämällä suljettu äänestys, jolloin kysymyksestä äänestetään anonyymisti – ja jolloin opettaja voi halutessaan manipuloida äänestystulosta ja valita itse, mistä kysymyksestä keskustelu käydään (emt.). Avoin äänestys on tietenkin nopeampi ja yksinkertaisempi toteuttaa kuin suljettu.

Edellä esitettyjen kahden keskustelun tarkastelu toi esille oppilaiden äänestämien kysymysten vaikutuksen tunnin kulkuun. Ensimmäisen keskustelun pohjana oli avoin tekstiin perustuva kysymys, kun taas jälkimmäisen avoin älyyn perustuva. Ensimmäisessä nousi esiin tilanteita, joissa opettaja olisi voinut suunnata keskustelua filosofisemmaksi, kun taas jälkimmäinen tuntui ajautuvan filosofiseen pohdintaan luonnostaan ilman opettajan erityisiä interventioita. Aineistomme tarkastelun pohjalta voidaankin päätellä, että matka pohdiskelevaan keskusteluun on lyhyempi, jos jo kysymys on filosofinen. Mikäli opettajan näkemys on se, ettei oppilaiden ajatuksia saa liikaa ohjailla, tulisi hänen erityisesti kiinnittää huomiota keskustelun pohjana olevaan kysymykseen. Kysymysten lajittelu nelikentän mukaisesti ryhmiin yhdessä oppilaiden kanssa voisi helpottaa filosofisen kysymyksen valikoitumista keskustelun pohjaksi. Luokittelun avulla oppilaat harjaantuvat tunnistamaan filosofisia kysymyksiä ja jo lähtökohtaisesti keksimään sellaisia (Cam 2006, 32).

Kokeilussamme opettaja jäsensi keskustelua kirjaamalla oppilaiden ajatuksia taululle ranskalaisin viivoin. Taulun avulla keskustelussa aiemmin esitettyihin ajatuksiin, näkökulmiin ja lisäkysymyksiin oli helppo palata uudelleen. Taulu helpotti erityisesti yhteyksien ja erojen tunnistamista ja auttoi yhteenvedon tekemistä. Taulua käyttämällä voitiin kuunteluun perustuvaa keskustelua tukea myös visuaalisesti.

Taulun käyttöön liittyi myös monia ongelmia. Oman ajatuksen saamisesta taululle muodostui oppilaiden välille kilpailuasetelma. Taulun käyttö vei lisäksi aikaa varsinaiselta keskustelulta, sillä oppilaiden ajatusten muotoileminen lyhyesti vaati opettajalta prosessointia, ja jo pelkkään mekaaniseen kirjoittamiseen kului aikaa. Keskustelu pysähtyi kirjoittamisen ajaksi. Kirjoittaessaan opettaja oli selin piiriin, eikä hän voinut tarkkailla oppilaita. Näin monien puheenvuoroa viittaamalla pyytävä oppilas jäi helposti

huomaamatta tai hän oli puheenvuoron saadessaan jo unohtanut ajatuksensa. Pitkät tauot aiheuttivat myös sen, etteivät kärsimättömät oppilaat aina malttaneet odottaa vuoroaan vaan huutelivat ajatuksiaan ääneen opettajan vielä kirjoittaessa edellistä. Taulun käyttöön liittyvät ongelmat saattoivat johtua tutkijoiden kokemattomuudesta filosofisen keskustelun ohjaajina. Monet taulun käytön ongelmat voitaisiin ratkaista erilaisilla teknisillä valinnoilla, jotka mahdollistaisivat opettajan kirjoittamisen ja oppilaiden tarkkailun yhtäaikaaisesti (esim. videotykkiin liitetty kannettava tietokone).

Luvussa 3.4 esittelimme kaksi fasilitaattorin rooliin liittyvää kiistakysymystä. Ne liittyvät opettajan aktiivisuuteen keskustelun ohjaajana ja pätevyYTEEN sekä filosofian sisältöjen että metodien osalta. Lähtöoletuksemme opetuskokeilun alussa oli, että opettajan on pysyttävä mahdollisimman paljon taka-alalla keskustelun ohjauksessa. Epäilimme, että liialla ohjailulla opettaja tekee ajatustyön oppilaiden puolesta. Pelkäsimme myös, että nostamalla jonkun ajatukset toisen yläpuolelle opettaja samalla tahtomattaan asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan. Olihan opetuskokeilun yksi keskeinen taustatavoite arvon antaminen jokaisen lapsen ajatuksille. Näkemyksemme opettajan aktiivisuuteen liittyen on vähitellen muuttunut. Opettaja voi tarkkaan harkituilla toimilla ohjata keskustelua filosofisille urille ilman, että hän polkee lasten ääntä alas. Murris (2000b) on kuvannut esimerkein tällaisia onnistuneita interventioita, joiden edellytyksenä on ollut se, että opettaja on tunnistanut oppilaiden esittämien ajatusten filosofisia tasoja.

Jotta tuntien anti olisi muutakin kuin pelkkä hyvin rakennettu eloisa keskustelu, tarvitaan opettajalta filosofian opinalan, filosofisten kysymysten ja ongelmien sekä toimintatapojen tuntemusta (Gazzard 2012; Murris 2000b). Moilanen (2007, 79) myöntää filosofian tuntemuksen olevan eduksi, mutta painottaa kokemuksen merkitystä hyvän filosofisen keskustelun fasilitoinnissa. Vasta kokemuksen – erityisesti sen tuomien epäonnistumisen ja epäilyksen tuntemusten – myötä voi opettaja tehdä nopeita ja onnistuneita ratkaisuja opetustilanteessa. (Emt.) Tutkijoista kummallakaan ei ollut takanaan koulutuksen tuomaa filosofian opinalan tuntemusta. Kyseessä oli myös molempien tutkijoiden ensikosketus filosofian opettamiseen. Opetuskokeilussa huomasimme omakohtaisesti, miten helppoa kokemattoman ja epävarman opettajan on piiloutua passiivisen roolin taakse tutkivan keskustelun fasilitoinnissa, jolloin toiminnan tavoitteellisuus vaarantuu. Aineistostamme

nousi myös esiin useampi tilanne, jossa oppilaan filosofinen oivallus vaikuttaisi jääneen huomaamatta opetustilanteessa. Kokeilussa emme siis välttyneet epäonnistumisen ja epäilyksen tuntemuksilta, joita ilman opettajana kehittyminenkin on mahdotonta.

Filosofisen keskustelun ohjaaminen tutkivassa yhteisössä eroaa monilta osin perinteisestä opettamisesta. Jo hankitut rutiinit opettamiseen eivät usein sovellu suoraan tutkivan yhteisön pedagogiikkaan, ja opettajan pitääkin oppia pois monista tavallisesta opetuksesta tutuista tavoista. (Moilanen 2007, 79.) Tämän myös opetuskokeilumme vahvisti; on selvää, että perinteiseen opetukseen tottuneen opettajan on vaikeaa, jopa mahdotonta, tulla toimeen ilman mallia siitä, miten keskustelua filosofisessa tutkivassa yhteisössä voidaan käytännössä tukea. Jo luvussa 3.4 esittelimme joitain yleisiä periaatteita, joita opettajan on otettava huomioon tutkivan yhteisön fasilitoinnissa. Nämä periaatteet perustuivat lähinnä Lipmanin (2003), Murrison (2000b) ja Kennedyn (2004) esittämiin näkemyksiin. Luvuissa 7.2.1 ja 7.2.2 toimme puolestaan omasta aineistostamme esiin nousseita tavoitteellista keskustelua edistäneitä toimia.

Kaikki nämä ovat silti vain suuntaa-antavia suosituksia. Kokematon opettaja luultavasti kaipaisi sanantarkkoja esimerkkejä repliikeistä, joita hyvän filosofian opettajan voi odottaa käyttävän. Tähän tarpeeseen vastaavat Gregoryn (2007) ja Fisherin (2008) artikkelit. Fisher on esimerkiksi laatinut sokraattisten kysymysten luettelon, jota opettaja voi käyttää apunaan ohjatessaan oppilaita parempaan ajatteluun, päättelyyn, perusteluun, syy-seuraussuhteiden tunnistamiseen ja koko keskustelun arviointiin. Keskeistä on se, että opettaja ohjaa tutkivaa keskustelua avointen, ei siis retoristen, kysymysten avulla. (Emt.) Vaikka tällainen tiekartta voi auttaa kokemattonta opettajaa, ei dialogin onnistuneessa fasilitoinnissa ole kyse käsikirjoituksen harjoittelusta tai muistilistan seuraamisesta (Gregory 2007).

8 POHDINTA

Pro gradu -tutkielmassamme esittelimme pedagogisen filosofian teoreettisia lähtökohtia ja käytännön periaatteita. Niiden pohjalta toteutimme opetuskokeilun, jonka keskeisenä tavoitteena oli syventää ammattitaitoamme tulevana luokanopettajina. Ammatillisen kehittymisen päämäärä ei olisi voinut toteutua ilman toimintatutkimuksellista kokeilua. Meille tutkijoina kokemus pedagogisesta filosofiasta käytännössä on saanut teorian näyttäytymään kokonaan uudessa valossa. Saimme vastauksia niihin kysymyksiin, jotka meitä tutkimusprosessin alkuvaiheessa askarruttivat. Toistaiseksi ratkaisemattomia kysymyksiä ja ongelmia on noussut esiin sitäkin enemmän, ja tämän pohdintaluvun yksi keskeinen tehtävä on tarkastella niitä.

Ennen sitä teemme lyhyen yhteenvedon opetuskokeilun annista ja tutkimuksen keskeisistä tuloksista. Toisessa alaluvussa arvioimme tutkimuksen luotettavuutta. Viimeisessä alaluvussa suuntaamme katseen tulevaan. Tarkastelemme aihetta laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta, koska juuri opetuksen ja koulun kehittäminen on motivoinut ja ohjannut tutkielman laadintaa sen alkuvaiheista lähtien. Pohdimme pedagogisen filosofian paikkaa ja mahdollisuuksia suomalaisessa peruskoulussa ja esitämme muutamia mahdollisia jatkotutkimussuuntia, joita tutkimusprosessi on nostattanut.

8.1 Opetuskokeilun arviointia

Opetuskokeilun avulla etsimme vastausta kolmeen kysymykseen filosofisen tutkivan yhteisön muodostumiseen ja filosofian opetuksen toteutukseen liittyen (ks. luku 4). Tutkimustulosten välittämä kuva pedagogisen filosofian mahdollisuuksista on

voittopuolisesti myönteinen ja lupauksia herättävä. Vaikka opetuskokeilu antoi meille tulevinä opettajina paljon tärkeää tietoa ja monia merkittäviä kokemuksia filosofian opettamisesta, ei tiedeyhteisölle ole tarjottavissa paljonkaan uutta tietoa.

Lastenkirjallisuudesta valikoidut tekstikatkelmat tarjosivat onnistuneen pohjan tutkivalle keskustelulle. Kokemuksemme erilaisten tekstien käytöstä kuitenkin osoittivat, että niiden välillä on eroja, eikä mikä tahansa lastenkirjallisuus sovi tarkoitukseen yhtä hyvin. Kysymysaineiston perusteella tutkimusluokan oppilaat olivat kehittyneet taitaviksi kysyjiksi, mitä voidaan pitää yhtenä filosofian yleisistä tavoitteista koulussa.

Tutkimme myös opettajan ja oppilaiden toimintaa oppitunneilla käydyissä keskusteluissa. Vaikka opettajan on säilytettävä puolueettomuus ja syrjäänvetäytyvyys, voi hän toiminnallaan vaikuttaa avoimen keskustelun kulkuun vaatimalla oppilailta perusteluja, ohjaamalla heitä huomioimaan kanssakeskustelijoita sekä antamalla arvoa oivaltaville ja kekseliäille ajatuksille. Opettajalla on siis mahdollisuus tukea kriittistä, välittävää ja luovaa ajattelua ilman, että toiminnan tutkiva, oppilaslähtöinen ja dialoginen luonne katoaa. Tärkeää on, että hän ei tee päättelytyötä oppilaiden puolesta tai turvaudu indoktrinaatioon, mihin keskustelevakin opetus voi huonosti toteutettuna ajautua.

Erään näkökulman mukaan filosofian opettaminen on sisäsyntyinen taito, eikä kenellä tahansa ole edellytyksiä saavuttaa Sokrateen retorisia taitoja ja karismaa. Useammin on nähty väitettävän, että onnistuneen luokakeskustelun fasilitointiin vaaditaan opettajalta syvällistä filosofian sisältöjen ja metodien tuntemusta (Gazzard 2012; Lipman 1988; Murris 2000b). Kolmas näkökulma painottaa kokemuksen merkitystä filosofian opettajaksi kasvamisessa (Moilanen 2007). Opetuskokeilun alussa meiltä puuttui niin filosofian sisältöjen kattava tuntemus kuin kokemus lapsille suunnatun filosofian opetuksesta.

Opetuskokeilun epäonnistumiset selittyvät tutkijoiden kokemattomuudella erityisesti suunnitteluvaiheessa ja tutkivan keskustelun ohjaajina. Kokeilussa ilmenneet puutteet eivät kerro niinkään käytetyn opetusmenetelmän heikkouksista. Tutkitun opetusmenetelmän ennustamatonta ja avointa luonnetta voidaan pitää yhtä lailla sen mahdollisuutena kuin heikkoutenakin. Keskustelu tutkivassa yhteisössä jää helposti käytännölliselle ja arkiselle

tasolle, kuten tämänkin opetuskokeilun aikana kävi. Hyvillä tekstivalinnoilla ja opettajan harkituilla interventioilla keskustelua voidaan yrittää suunnata filosofisille urille, mutta moitteetonkaan fasilitointi ei ole tae aidosti filosofisen keskustelun syntyyn. Tutkivalla dialogisella opetuksella voi kuitenkin nähdä arvon itsessään, pohdittiinpa sen avulla filosofisia kysymyksiä tai käytännöllisiä ongelmia. Koska dialogi oli Sokrateen opetusmenetelmä (Nussbaum 2010), on toiminta tutkivassa yhteisössä aina filosofista termin laajassa merkityksessä. Tutkivaan yhteisöön kuuluu lisäksi erottamattomasti sen moraalinen ulottuvuus (Echeverría 2008, 347). Keskustelu, joka ei saavuta filosofisuutta, voi silti opettaa kriittistä ajattelua sekä kuuntelun ja keskustelun taitoja (Murrin 2000b). Toiminta tutkivassa yhteisössä on siis tavoitteellista.

Opetuskokeilulla ei etsitty suoraa vastausta siihen, onko lapsilla edellytyksiä filosofiseen pohdintaan. Moni aihepiiriin tutkija on jo pystynyt osoittamaan, että lasten ajatukset ja keskustelut voivat olla syvällisen filosofisia (Matthews 1980, 1994, 2003; Murrin 1997; Wartenberg 2009). Kokeilussamme oppilaiden tekstien pohjalta kehittelemät kysymykset, kysymysten ohjaamat pienryhmäkeskustelut ja itsenäisesti laaditut tehtävät tarjosivat kaikki esimerkkejä oppilaiden filosofisesta pohdinnasta, mutta myös sellaisesta ajattelusta, jolla on vähän yhteistä filosofian kanssa. Emme pyrkineet liioin hakemaan uusia perusteluja lapsille suunnatun filosofian opetuksen puolesta. Opetuskokeilusta saadut kokemukset pedagogisesta filosofiasta olivat kuitenkin kannustavia.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Luvussa 5.3 esiteltiin toimintatutkimuksen luotettavuuden arviointiin viisi periaatetta: historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus (Heikkinen ja Syrjälä 2006). Tässä tutkimuksessa historiallisen jatkuvuuden periaatetta on pyritty varmistamaan jo luokan valinnalla. Valitsimme tietoisesti sellaisen luokan, jonka toimintahistoria sopii tutkimuksemme tarkoitukseen. Otimme tutkimuksen suunnittelussa huomioon myös luokassa vallinneen toimintakulttuurin ja kuuntelimme luokan oman opettajan näkemyksiä siitä, miten toimintaa kannattaisi rakentaa.

Reflektiivisyyden periaate on toteutunut läpi tutkimusprosessin. Pidimme tarkkaa kirjaa havainnoistamme. Kiinnitimme muun ohella huomiota myös toimintaamme tutkivan keskustelun ohjaajina tekemällä sekä vertais- että itsearviointia. Olimme myös avoimia näkemystemme muutoksille. Meillä oli lähtökohtaisesti mielipiteitä monista asioista filosofian opetukseen liittyen. Emme esimerkiksi ottaneet kovinkaan vakavasti näkökulmaa, jonka mukaan olemassa oleva lastenkirjallisuus toimisi huonosti filosofisen keskustelun pohjana. Kokeilu sai meidät kuitenkin huomaamaan, ettei lastenkirjallisuuden käyttö ole niin yksinkertaista kuin olimme kuvitelleet; valintoja on tehtävä huolella. Myös näkemyksemme opettajan aktiivisuudesta keskustelun johdattelussa muuttui tutkimuksen edetessä. Tämän tutkimuksen osalta dialektisuus näkyy raportoinnissa. Olemme perehtyneet laajasti teoriaan ja tuoneet esille erilaisia näkökulmia, joiden pohjalta näkemyksemme ovat rakentuneet ja tarkentuneet.

Tutkimusprosessin kuluessa ilmeni useita pieniä epäonnistumisia ja ongelmakohtia, joita saavutetun tiedon valossa voitaisiin välttää tulevaisuudessa. Näistä kehittämiskohteista huolimatta katsomme, ettei tutkimuksemme ole kokonaisuudessaan epäonnistunut, sillä tutkimustehtävä täyttyi. Epäonnistumiset ovat mielestämme pikemminkin vahvistaneet tutkimuksemme arvoa ja luotettavuutta. Näin myös toimivuuden periaate on huomioitu ja varmistettu. Havahduttavuuden periaatteeseen liittyy tutkimusraportin kirjallisten ansioiden arviointi, jonka jätämme suosiolla lukijoiden tehtäväksi.

Tämän tutkimuksen tuloksista ei ole mahdollista tehdä yleistyksiä. Laadulliseen toimintatutkimukseen liittyy tutkimustilanteiden ainutkertaisuus, todellisuuden suhteellisuus sekä tutkijoiden subjektiivisuus suhteessa tutkimusprosessiin ja tutkittaviin. Tulosten yleistettävyyttä rajoittaa myös suppea tutkimusaineisto, joka kerättiin yhdessä tutkimusluokassa. Vaikka tutkimuksen tuomaa tietoa ja nousseita kehitysehdotuksia voi kuka tahansa filosofian opetuksesta kiinnostunut arvioida ja hyödyntää, on mahdotonta arvioida, miten käyttökelpoisia ne ovat jossain toisessa luokassa.

Koko tämän pro gradu -tutkielman tekoprosessia voidaan pitää, tutkimusaiheen käsitteistöä lainaten, eräänlaisena kahden hengen tutkivana yhteisönä. Sen itsekorjautuvuus on perustunut tutkijoiden väliseen dialogiin, jossa kaksi osapuolta on saavuttanut yhdessä jotain sellaista, mikä yksin olisi ollut mahdotonta (Laine 1995, 76). Toisen tutkijan tuoma

vastapaino on välttämätön apu tilanteissa, joissa tutkija sokeutuu omille ajatuksilleen ja on vaarassa jäädä käsitystensä vangiksi. Kahden tutkijan välisen yhteistyön voi väittää tuoneen tälle tutkielmalle lisäarvoa. Olisi ristiriitaista puhua tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen puolesta ja samalla laatia tutkielma yksin.

8.3 Pedagoginen filosofia ja suomalaisen peruskoulun tulevaisuus

Opetuskokeilu on muuttanut käsitystämme filosofian opetuksesta peruskoulussa. Se on samalla laajentanut ymmärrystämme opettajan roolista ja koulun keskeisestä tehtävästä. Matthew Lipmanille pyrkimys tuoda filosofia osaksi yhdysvaltalaisista koulujärjestelmää merkitsi kokonaisvaltaista kasvatuseriaatteiden ja koulukäytäntöjen uudistusta (Juuso 2008; Lipman 2003). Vaikka tutkielmamme tavoite ei ollut yhtä kunnianhimoinen, kiinnostuksemme aihetta kohtaan kumpuaa halusta kehittää opetusta ja suomalaista peruskoulua. Suomalaisen peruskoulun ongelma ei ole sen kykenemättömyys välittää tiedollisia sisältöjä. Sen sijaan monelle oppilaalle koulun merkitys on hukassa. Juuri lapsilähtöinen ja dialogiin perustuva filosofian opetus voisi vahvistaa oppilaiden tunnetta koulun merkityksellisyydestä (Tomperi & Juuso 2010).

Jotta filosofian opetus voidaan toteuttaa onnistuneesti, muutos koko koulun eetoksessa ja luokkapedagogiikan hengessä on välttämätön (Nussbaum 2010, 55). Niin kauan kuin mittaamista, arvosanoja, vertailua ja kilpailua pidetään tärkeänä osana opetusta, pedagogisen filosofian kaltaisella kokonaisuudella on vähän mahdollisuuksia koulussa (emt., 48). Filosofian opetus antaa vapauksia sisältöjen suhteen, mikä voi olla perinteiseen opetukseen tottuneelle opettajalle kaikkea muuta kuin vapauttava ajatus. Autoritaariseen opetukseen uskova opettaja saattaa vältellä sellaisten aiheiden käsittelyä, joihin ei ole olemassa oikeaa vastausta. Filosofointi luokassa vaatii paljon aikaa, mikä on pois muunlaisesta oppimisesta. Silti ollakseen tehokasta, filosofian on oltava läsnä kaikessa opetuksessa. (Moilanen 2007, 81.) Tätä voidaan pitää kokonaisvaltaisen opetusmenetelmän haasteena; filosofia ei palvelisi tarkoitustaan opetussuunnitelman reunamilla (Cam 2008).

Vaikka lapsille suunnattu filosofian opetus ei ole vielä saavuttanut asemaa valtaviirran mukaisessa opetuksessa, on sen kohtaama tuki ja kiinnostus otettava vakavasti. Keskustelutaitoja ja kriittistä ajattelua kehittävä, eettiseen pohdintaan ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen kannustava filosofian opetus on monen arvovaltaisen tahon mielestä luonnollinen ja välttämätön osa koulun tulevaisuutta. Tällaisia näkökulmia on esitetty niin kotimaassa kuin Suomen rajojen ulkopuolellakin (Nussbaum 2010; Tomperi & Juuso 2010; Unesco 1998, 2007, 2011).

Demokratian perusta on vaarassa sortua, jos koulutus ei valmista sen mukaisessa yhteiskunnassa toimimiseen. Kriittinen ja vastuullinen, toista kunnioittava ja rauhanomainen toiminta on tärkeää missä tahansa demokratiassa. Korostetun tärkeää se on etnisten, uskonnollisten ja yhteiskunnalliseen asemaan liittyvien ristiriitojen polarisoimassa maailmassa. (Nussbaum 2010, 54.) Ajatus kriittisistä, tiedostavista ja indoktrinaatiolle vastustuskykyisistä kansalaisista saattaa olla joillekin vallanpitäjille kauhukuva. Tapa, jolla filosofian tuomista perusasteen opetukseen on vältelty, saa pohtimaan, kantaako filosofian käsite jonkinlaista negatiivista leimaa, jonka vuoksi sen asema koulussa on niin marginaalinen. Koska dialogiin perustuvan tutkivan opetuksen keskeiset tavoitteet liittyvät muualle kuin filosofiaan (ks. luku 2.3), on aiheellista pohtia, pitäisikö tutkimamme opetusmenetelmän irtautua kokonaan filosofian värittyneestä käsitteestä.

Samaan tapaan kuin Descartes aikanaan havahtui matematiikan tarjoamiin hyödyntämättömiin sovellusmahdollisuuksiin, vähitellen myös filosofiassa on alettu tunnistaa sen käytännöllinen ulottuvuus. (Lipman 1988, 11). Tässä suhteessa matematiikalla on pitkä etumatka filosofiaan nähden, mikä voi osaltaan selittää näiden kahden oppiaineen täysin erilaista asemaa koulussa. Muutkin tieteenalat on kyetty muokkaamaan opetukseen sopiviksi, ja sama on mahdollista myös filosofian suhteen (Cam 2008, 304). Tämän eteen on tehtävä vielä paljon työtä niin tutkimuksen kuin koulutuksen saralla. Olisi mielenkiintoista jatkaa kokeilun kehittelyä oppimateriaalien suunnittelun puolelle.

Eri puolilta maailmaa saatujen kokemusten ja tutkimustulosten mukaan lapsille suunnattu filosofian opetus edistää opettajan ammatillista kehittymistä. Tämä perustuu käytettyihin opetusmuotoihin ja käsiteltyihin aiheisiin. Filosofisen keskustelun ohjaaminen antaa

opettajalle ainutlaatuisen tilaisuuden kohdata oppilaansa, mitä ilman on vaikea olla aito kasvattaja. (Tomperi & Juuso 2010.) Tämä tutkielmamme luonnetta ohjannut periaate ja sen takana oleva tutkimusnäyttö saa lisävahvistusta myös opetuskokeilumme osalta; mikään yksittäinen harjoittelu luokanopettajakoulutuksessa ei ole tarjonnut samanlaista mahdollisuutta nähdä ja kuulla oppilaita.

Yhteiskunnan nopeat muutokset luovat paineita myös opettajille. Heidän on kyettävä muuttamaan toimintaansa tarpeen niin vaatiessa. Kyse voi olla suurista muutoksista, mutta jo pelkästään yksittäisen oppilaan tarpeet voivat vaatia opettajan näkökulmien avartumista ja toiminnan uudelleenarviointia. Toimintatutkimus tarjoaa opettajalle käyttökelpoisen välineen tutkia ja kehittää omaa toimintaansa ja hioa luokkansa toimintakulttuuria. Opetuskokeilu osoitti meille, miten palkitsevaa oman toiminnan jatkuva arviointi on. Jatkon kannalta olisi ihanteellista päästä toteuttamaan opetuskokeilussa saatujen kokemusten ja kehitysehdotusten pohjalta paranneltu opetuskokeilu. Näin myös toimintatutkimuksen syklimäinen luonne pääsisi oikeuksiinsa. Opetuskokeilun toteuttaminen vaatii aikaa, resursseja ja suotuisat olosuhteet. Luontevimmin tutkimuksen jatkaminen onnistuisi opettajan työn ohessa, jolloin monet tässäkin tutkimuksessa ilmenneet rajoitteet voitaisiin välttää.

LÄHTEET

- Biesta, G. J. J. 2011. Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of philosophy in education. *Journal of Philosophy of Education* 45 (2), 305–319.
- Brenifier, O. 2008. Filosofointia koulun alaluokilla. Suom. Satu Alamaunu, Teija Mikkilä ja Hanna Ryyänen. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin & Näin, 352–365.
- Cam, P. 2006. *Twenty thinking tools: Collaborative inquiry for the classroom*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Cam, P. 2008. Filosofian opetussuunnitelman lähtökohtia. Suom. Jenni Erho, Hannu Juuso ja Tuukka Tomperi. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin & Näin, 301–319.
- Carroll, L. 2000. Liisa Ihmemaassa. Suom. Tuomas Nevanlinna. Helsinki: Otava, 109–116.
- Cebas, E. & García Moriyón, F. G. 2003. Research on Philosophy for children. <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/research/>. [luettu 3.5.2013].
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Daniel, M.-F. & Auriac, E. 2011. Philosophy, critical thinking and Philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory* 43 (5), 415–435.
- Echeverría, E. 2008. Onko lasten kanssa filosofoiminen mahdollista? Teoksessa Juuso, H. & Tomperi, T. (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Suom. Elina Pöllänen & Hannu Juuso. Tampere: Niin & Näin, 341–351.
- Fisher, R. 1998. *Teaching thinking. Philosophical enquiry in the classroom*. London: Continuum.

- Fisher, R. 2008. Sokraattinen opettaminen. Suom. Tuukka Tomperi. Teoksessa T. Tomperi, & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin & Näin, 159–181.
- Freese, H.-L. 1992. Lapset ovat filosofejia. Suom. Eira Wiegand. Jyväskylä: Gummerus.
- Gaarder, J. 1994. Sofian maailma. Romaani filosofian historiasta. Suom. Katriina Savolainen. Tammi.
- García Moriyón, F., Rebollo, I. & Colom, R. 2005. Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 17 (4), 14–22.
- Gazzard, A. 2012. Do you need to know philosophy to teach philosophy to children? A comparison of two approaches. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 33 (1), 45–53.
- Gregory, M. 2007. A Framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy* 30 (1), 59–84.
- Gregory, M. 2011. Philosophy for children and its critics: A Mendham dialogue. *Journal of Philosophy of Education* 45 (2), 199–219.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2000. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 105–117.
- Haynes, J. & Murris, K. S. 2009. The 'wrong message': Risk, censorship and the struggle for democracy in primary school. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 19 (1), 2–11.
- Haynes, J. & Murris, K. S. 2011. The provocation of an epistemological shift in teacher education through Philosophy with children. *Journal of Philosophy of Education* 45 (2), 285–303.
- Heikkinen, H. L. T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen, & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25–62.

- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Juuso, H. 2007. Child, philosophy and education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for children. *Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium* E 91.
- Juuso, H. 2008. Ajatteleva koulu, Matthew Lipman ja P4C. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin & Näin, 97–117.
- Kennedy, D. 1992. Using ‘Peter Rabbit’ as a philosophical text with young children. *Analytic Teaching* 13 (1).
- Kennedy, D. 2000. The roots of child study: Philosophy, history, and religion. *Teachers College Record* 102 (3), 514–538.
- Kennedy, D. 2004. The facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy* 35 (5), 744–765.
- Kennedy, D. 2006. The well of being. Childhood, subjectivity, and education. Albany: SUNY Press.
- Kennedy, D. & Kennedy, N. S. 2011. Community of philosophical inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design. *Journal of Philosophy of Education* 45 (2), 265–283.
- Kennedy, N. S. 2012. Community of inquiry as a complex communicative system. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 33 (1), 13–18.
- Kotkavirta, J. (toim.) 1995. Filosofiaa koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kotkavirta, J. 1995. Filosofia ja filosofian didaktiikka. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) Filosofiaa koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta. Helsinki: Painatuskeskus, 11–26.
- Krohn, L. 1999. Sfinksi vai robotti. Helsinki: WSOY, 55–58.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006. Toimintatutkimus.
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_4.html [29.4.2013]

- Laine, T. 1995. Filosofiaa dialogina. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Filosofiaa koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Lindgren, A. 2011. Veljeni Leijonamieli. Suom. Kaarina Helakisa. Helsinki: WSOY, 5–13.
- Lipman, M. 1988. *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. 2003. *Thinking in education*. 2nd edition. New York: Cambridge University Press.
- Matthews, G. B. 1980. *Philosophy and the young child*. Cambridge: Harvard University Press.
- Matthews, G. B. 1994. *The philosophy of childhood*. Cambridge: Harvard University Press.
- Matthews, G. B. 2003. *Filosofisia keskustelua lasten kanssa*. Suom. Antti Mattila. Helsinki: WSOY.
- Matthews, G. B. 2010. The philosophy of childhood. Teoksessa Zalta, E. N. (ed.) *The Stanford encyclopedia of philosophy* (spring 2013 edition). <http://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/childhood>. [luettu 18.4.2013]
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteita ihmistieteissä. e-kirja. Tutkijalaitos.
- Millett, S. & Tapper, A. 2012. Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory* 44 (5), 546–567.
- Moilanen, P. 2007. Mistä eväät filosofian opettamiseen peruskoulussa? *Niin & näin* (4), 79–81.
- Murris, K. S. 1997. *Metaphors of the child's mind: Teaching philosophy to young children*. University of Hull.
- Murris, K. S. 2000a. Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education* 34 (2), 261–279.
- Murris, K. S. 2000b. The role of the facilitator in philosophical inquiry. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 15 (2), 40–46.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Nussbaum, M. C. 2010. *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. 1971. The child's conception of the world. Engl. Joan & Andrew Tomlinson. Lontoo: Routledge.
- Pritchard, M. 2013. Philosophy for children. Teoksessa Zalta, E. N. (ed.) The Stanford encyclopedia of philosophy (spring 2013 edition). <http://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/children/>. [luettu 18.4.2013]
- Somekh, B. 2006. Action research – a methodology for change and development. Berkshire: McGraw-Hill.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 9–66.
- Tekijänoikeuslaki 821/05. Suomen säädöskokoelma.
- Tomperi, T. 2008. Johdanto: Kasvatus, pedagoginen filosofia ja filosofianopetus. Teoksessa H. Juuso & T. Tomperi (toim.) 2008. Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tallinna: Niin & Näin, 9–40.
- Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) 2008. Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin & Näin.
- Tomperi, T. & Juuso, H. 2010. Kannanotto / ehdotus Opetushallituksen tuntijakotyöryhmälle. http://filoaloite.files.wordpress.com/2010/03/oph_lasten-ja-nuorten-filosofia_kannanoton-perustelut.pdf. [luettu 29.4.2013]
- Trickey, S. & Topping, K. J. 2004. 'Philosophy for children': A systematic review. Research Papers in Education, 19 (3), 365–380.
- Trickey, S. & Topping, K. J. 2007a. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. British Journal of Educational Psychology 77 (2), 271–288.
- Trickey, S. & Topping, K. J. 2007b. Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. British Journal of Educational Psychology 77 (4), 787–796.
- Unesco. 1998. Philosophy for children. Meeting of Experts. Pariisi: Unesco.

- Unesco. 2007. Philosophy – A school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Unesco. Pariisi: Unesco.
- Unesco. 2011. Teaching philosophy in Europe and North America. Pariisi: Unesco.
- United Nations. 1989. Convention on the Rights of the Child.
<http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>. [luettu 3.5.2013].
- Vansieleghem, N. 2005. Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education* 39 (1), 19–35.
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. 2011. What is philosophy *for* children, what is philosophy *with* children – after Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education* 45 (2), 171–182.
- Vuorio, M. 2005. Siitä ei kukaan tiedä. Helsinki: Tammi, 45–50.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Wartenberg T. E. 2009. Big ideas for little kids. Teaching philosophy through children's literature. Lanham: Rowman & Littlefield.
- White, J. 2012. Philosophy in primary schools? *Journal of Philosophy of Education* 46 (3), 449–460.